

**CULTURA E INTERCULTURALIDADE EM MOVIMENTO NO ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL**

**São Carlos
2021**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS (UFSCar)
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

CULTURA E INTERCULTURALIDADE EM MOVIMENTO NO ENSINO DE
PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA:
UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO-DOCUMENTAL

TÁBATA QUINTANA YONAHA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Tábata Quintana Yonaha, realizada em 28/07/2021.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Ana Cristina Biondo Salomão (UNESP)

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha (UNESP)

Prof. Dr. Guilherme Jotto Kawachi (UNICAMP)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho ao
meu pai,
Mauricio Yonaha,
e à bisa,
Assunção Valdez Cuenca,
in memoriam.

島唄よ 風に乗り 鳥とともに 海を渡れ
島唄よ 風に乗り 届けておくれ 私の愛を
(The Boom, 1992)

Tradução:
Island song, ride the wind, with the birds, cross the sea.
Island song, ride the wind, carry my love with you.

AGRADECIMENTOS

A seção de agradecimentos desta tese será, inevitavelmente, incompleta, e, ao não colocar um ponto final definitivo, sinto-me mais coerente com a própria proposta deste trabalho.

Preciso registrar que minha caminhada, da educação básica até a pós-graduação, foi marcada pela presença e influência de mulheres incríveis, em especial pelas bravíssimas (de bravura e de *brabeza*) paraguaias da família Valdez e Ortiz, com destaque para minha bisavó, **Assunção Valdez Cuenca**, parteira, contadora de histórias, dona do sorriso mais bonito desse mundo, transgressora de limites geográficos e de tradições, que abriu portas para outras mulheres incríveis, como minha *madrecita*, **Marilda Quintana Yonaha**, vó **Lourdes Valdez**, minha querida madrinha **Eliane Valdez** e primas **Diane Valdez** e **Martina Ortiz**.

Agradeço às amigas e brilhantes pesquisadoras que iluminaram e iluminam meus dias: **Jorcemara Matos Cardoso**, **Mariana Morales da Silva** e **Mariana Guidetti Rosa**. Ao querido e brilhante **Alexandre Ferreira Martins** pela serenidade, parceria, profissionalismo e alegria no caminhar acadêmico-profissional.

Às professoras: **Lúcia Maria de Assunção Barbosa** que me incentivou a conhecer o mundo do PLE; por ser um modelo de profissional ética, generosa e perseverante. **Claire Kramsch** por ter gentilmente aberto as portas do *Berkeley Language Center* da Universidade da Califórnia e pelo voto de confiança em minha pesquisa. **Terezinha Maher** pela inestimável contribuição teórica à área da Linguística Aplicada e pelas discussões oportunizadas em suas aulas, as quais tive o privilégio de assistir como aluna especial no ano de 2018 na Unicamp.

Às professoras da banca de qualificação, **Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula** e **Ana Cristina Biondo Salomão**. Minha admiração e alegria em contar com pesquisadoras tão competentes no processo de construção desta tese.

À programadora cazaque **Alexandra Asanovna Elbakyan** pela criação do Sci-Hub, ferramenta indispensável à democratização do acesso à informação.

À **família Casanova**, pela generosa acolhida em São Carlos e no Guarujá, pelo incentivo, inúmeros risos, amizade e generosidade. À **Emily Carvalho** e **Renata Tironi**, parceiras presentes e importantes no meu caminhar.

Meu parceiro, maior incentivador e melhor amigo, **Paulo Aggio**, pela cumplicidade, amor, companhia e alegria de viver.

Meu orientador, o infatigável **Nelson Viana**: não encontrei, ainda, palavras justas o suficiente para descrever minha alegria e gratidão de ter percorrido esse caminho com sua generosa orientação. Minha admiração ao ver você fazer tudo o que faz com tanta leveza, alegria e humildade. Nosso “mentor espiritual”.

Aos professores **Rick Kern** e **Mark Kaiser** pela acolhida tão especial na Califórnia e pelas riquíssimas trocas durante as *Fellows Meetings*.

Agradeço à **Capex** pela concessão de apoio financeiro durante o período de doutoramento em território nacional e internacional e aos funcionários e professores do Programa de Pós-graduação em Linguística da UFSCar.

RESUMO

Esta tese apresenta um estudo bibliográfico e documental qualitativo sobre os conceitos de cultura e interculturalidade na área de Ensino de Língua Estrangeira, no campo de estudos da Linguística Aplicada. Nosso objetivo principal foi reunir contribuições teóricas sobre esses conceitos, relacioná-las e discuti-las sob perspectiva crítica, apoiando-nos em um paradigma interpretativo-construtivista. As fontes de pesquisa para desenvolvimento desta investigação foram primárias (livros, artigos, textos técnicos) e terciárias (bases de dados). Apresentamos conceitos basilares sobre cultura na área de estudos da linguagem (KRAMSCH, 2011; 2017), bem como um panorama histórico da relação entre língua e cultura com base nos trabalhos de Risager (1998) e Kramsch (2001; 2006; 2007; 2010; 2011) e cultura em diferentes perspectivas pautadas nas contribuições de Holliday (2012) e Abdallah-Preteille (2006). Discorremos sobre as propostas de interculturalidade mais populares em pesquisas nessa temática (BYRAM, 1998; BENNETT, 1998; DEARDORFF, 2009), analisando suas principais características. A partir de uma análise aprofundada desses modelos, vislumbramos a emergência de um giro epistêmico de saberes e conhecimentos, preconizados nas propostas decoloniais de Walsh (2008; 2010) que revisitam a questão do poder, exclusão, subalternização de identidades, saberes, línguas e sistemas, bem como nas obras de Dervin (2006; 2017; 2021) que problematizam concepções sólidas de cultura e interculturalidade e nas propostas de interculturalidade crítica de Tubino (2005) e Candau (2016). Buscando, com essa discussão, contribuir para a visibilização e expansão dessa temática na área de ensino de Português Língua Estrangeira (PLE), voltamo-nos para um estudo do exame Celpe-Bras por seu caráter (re)direcionador da prática pedagógica nesse campo analisando documentos norteadores da interação face a face do processo da avaliação, nomeadamente em relação às noções de cultura e interculturalidade consubstanciadas em aspectos dos Elementos Provocadores e Roteiros de Interação. Consideramos que os resultados desta pesquisa podem contribuir para discussões e, potencialmente, para práticas de docentes de PLE, em formação inicial e continuada, de maneira reflexiva, uma vez que as alternativas pedagógicas apresentadas enfatizam a importância de se romper com construções sólidas de cultura (DERVIN; MACHART, 2015) e de estranhar sentidos cristalizados e certezas pantanosas de conhecimento (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2015) sobre culturas e interculturalidade no âmbito do ensino nessa área.

Palavras-chave: cultura; interculturalidade; ensino de línguas; português língua estrangeira; Celpe-Bras.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a qualitative bibliographic research design. The concepts of culture and interculturality in the Foreign Language Teaching (henceforth FLT) are investigated under the scope of Applied Linguistics. Its main aim was to gather theoretical contributions on these concepts, to relate and discuss them from a critical perspective following an interpretative-constructivist approach. The reference sources for the development of this research were primary (books, articles, technical texts) and tertiary (databases). We present primary concepts about culture in the language studies area (KRAMSCH, 2011; 2017). In addition, we develop a historical overview of the relationship between language and culture based on the works of Risager (1998) and Kramsch (2001; 2006; 2007; 2010; 2011). Another concept presented is culture under different perspectives based on the contributions of Holliday (2012) and Abdallah-Preteuille (2006). This work discusses the most widely used intercultural models in academic research on this theme (BYRAM, 1998; BENNETT, 1998; DEARDORFF, 2009) through analyzing their main characteristics. The in-depth analysis of these models has the emergency of an epistemic turn of popular knowledge and scientific knowledge supported and advocated in Walsh's decolonial proposals (2008; 2010). Issues as power, exclusion, subordination of identities, knowledge, languages and systems are scrutinized in Walsh's work, as well as in the works of Dervin (2006; 2017). The author problematizes solid conceptions of culture and interculturality while taking the critical interculturality proposals of Tubino (2005) and Candau (2016) into consideration. Seeking, with this discussion, to contribute to the visibility and expansion of this theme in the teaching of Portuguese as a Foreign Language (PFL), we focused on the Celpe-Bras exam due to its washback effects into this field, analyzing guiding documents for the face-to-face interaction of the evaluation process, namely in relation to the notions of culture and interculturality embodied in aspects of the Provocative Elements and Interaction Scripts. We consider that the results of this research can contribute to discussions and, potentially, to the practices of PFL teachers, in initial and in continuous professional development, in a reflexive way, since the pedagogical alternatives presented emphasize the importance of breaking away from solid constructions of culture (DERVIN; MACHART, 2015) and to question crystallized senses and debatable certainties of knowledge (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2015) about cultures and interculturality in the context of teaching in this area.

Keywords: Culture; interculturality; foreign language teaching; Portuguese a foreign language; Celpe-Bras

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<i>Figura 1: Etapas da pesquisa bibliográfica</i>	23
<i>Figura 2 - Etapas da análise documental</i>	24
<i>Figura 3: Proposta de organização de linha do tempo dos estudos entre língua e cultura</i>	37
<i>Figura 4- Dimensões Culturais de Hofstede para Brasil, Japão e Coreia do Sul</i>	49
<i>Figura 5 - Transposição comparativa entre Japão e Nova Zelândia</i>	50
<i>Figura 6 - Ilustração acerca dos autores mais citados na área de Competência Intercultural</i>	82
<i>Figura 7 - Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997)</i>	87
<i>Figura 8 - Modelo Piramidal de Competência Intercultural de Deardorff (2006)</i>	93
<i>Figura 9 - Modelo Processual de Competência Intercultural</i>	95
<i>Figura 10: Número de examinandos do Celpe-Bras de 1998 a 2019</i>	124
<i>Figura 11: Quantitativo de trabalhos sobre tema interculturalidade e PLE no Brasil</i>	133
<i>Figura 12 - Breve história do Celpe-Bras</i>	135
<i>Quadro 1 - Apresentação dos objetivos e perguntas de pesquisa</i>	19
<i>Quadro 2 - Os estágios do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural de Bennett (1998)</i>	84
<i>Quadro 3: Quadro recapitulativo dos três modelos: Bennett (1998), Byram (1997) e Deardorff (2006)</i>	98
<i>Quadro 4 - Resultados de busca do termo interculturalismo</i>	105
<i>Quadro 5 - Resultados de busca do termo interculturalidade</i>	105
<i>Quadro 6 - Os saberes do Modelo Proteofílico para desenvolvimento de Interculturalidade de Dervin (2006)</i>	114
<i>Quadro 7: Cronologia de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes no Brasil da década de 1930 até a década de 1970</i>	119
<i>Quadro 8: Institucionalização do PLA em IES brasileiras</i>	120
<i>Quadro 9: Materiais didáticos de PLE da década de 1980</i>	121
<i>Quadro 10: Materiais didáticos de PLE da década de 1990</i>	123
<i>Quadro 11: Materiais didáticos de PLE dos anos 2000</i>	125
<i>Quadro 12: Organização da Parte Escrita do exame Celpe-Bras</i>	137
<i>Quadro 13: Especificações da Parte Oral do exame Celpe-Bras</i>	137
<i>Quadro 14: Documentos que citam “natureza comunicativa”</i>	144
<i>Quadro 15: Sumarização de dados sobre abordagem comparativa/coletivista</i>	154
<i>Quadro 16: Sumarização de dados sobre cultura em perspectiva essencializadora</i>	159
<i>Quadro 17 - Propostas alternativas para perguntas e questões interculturais do Celpe-Bras</i>	170
<i>Quadro 18 - Propostas alternativas para perguntas e questões interculturais do Celpe-Bras em direção à interculturalidade</i>	175

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PLE	Português como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
EALE	Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
LA	Linguística Aplicada
CI	Competência Intercultural
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
MDSI	Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural
LBBA	Linguistics and Language Behavior Abstracts
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
EPs	Elementos Provocadores da Parte Oral
RIF	Roteiro de Interação Face a Face
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DA (DES)CONSTRUÇÃO DA TESE	12
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO TEMA DA PESQUISA.....	15
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	18
DESENHO METODOLÓGICO DA PESQUISA	20
ORGANIZAÇÃO DA TESE	26
<u>CAPÍTULO 1.....</u>	27
1. INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE CULTURA NA ÁREA DE ESTUDOS DA LINGUAGEM	27
1.1 UM PANORAMA DA RELAÇÃO ENTRE LÍNGUA E CULTURA	30
1.2 CULTURA EM PERSPECTIVA ESSENCIALISTA	39
<i>1.2.1 ESSENCIALIZAÇÃO ORIENTAL E OCIDENTAL</i>	<i>43</i>
1.3 CULTURAS NO PLURAL, CULTURALIDADE, HIBRIDIZAÇÃO CULTURAL E INTERCULTURALIDADE.....	56
1.4 DIFERENÇA, DIVERSIDADE E OUTRIZAÇÃO	62
<u>CAPÍTULO 2.....</u>	73
<u>2. INTERCULTURALIDADE: UMA RETOMADA CONCEITUAL</u>	73
2.1 INTERCULTURALIDADE NA AMÉRICA LATINA	73
2.2 INTERCULTURALIDADE NA EUROPA	78
2.3 MODELOS DE INTERCULTURALIDADE	81
2.4 INTERCULTURALISMO, INTERCULTURALIDADE, MULTICULTURALISMO, MULTICULTURALIDADE - FARINHAS DO MESMO SACO?	99
2.5 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM POSSÍVEL CAMINHO PARA A ÁREA DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE PLE ..	107
2. 5.1 MODELO PROTEOFÍLICO	110
<u>CAPÍTULO 3.....</u>	118
3.1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL.....	118
3.2 INTERCULTURALIDADE EM PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL	127
3.3 CERTIFICADO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA PARA ESTRANGEIROS (CELPE-BRAS): CONTEXTO DE PESQUISA	134
3.3.1 EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NA PRÁXIS DE ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA ..	142
3.3.2 A NOÇÃO DE CULTURA NO DOCUMENTO BASE DO EXAME CELPE-BRAS DE 2020	145
<u>CAPÍTULO 4.....</u>	151
4. ANÁLISE DE DADOS: DOCUMENTOS DO CELPE-BRAS.....	152
4.1 ABORDAGEM COMPARATIVA/COLETIVISTA: “E NO SEU PAÍS?”	153
4. 2 CULTURA EM PERSPECTIVA ESSENCIALIZADORA: “E NA SUA CULTURA”	157
4. 3 O CELPE-BRAS PROPICIA INTERCULTURALIDADE? QUE INTERCULTURALIDADE É ESSA?	162
4.4 REFLEXÕES E POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS PARA O ENSINO DE PLE: UM CAMINHO EM DIREÇÃO À INTERCULTURALIDADE	166
4.4.1 CULTURA: UM PROCESSO HÍBRIDO DE CONTÍNUO CONTATO E (RE)CONSTRUÇÃO	168

4.4.2 O EXAMINANDO/APRENDENTE EM PLE: SUJEITOS HISTÓRICOS EM MOVIMENTO174

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....185

REFERÊNCIAS192

Yonaha, Tábata Quintana

Cultura e Interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira : um estudo bibliográfico-documental / Tábata Quintana Yonaha -- 2021. 207f.

Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Nelson Viana
Banca Examinadora: Nildicéia Aparecida Rocha, Guilherme Jotto Kawachi, Ana Cristina Biondo Salomão, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula
Bibliografia

1. Cultura. 2. Interculturalidade. 3. Ensino de línguas. I. Yonaha, Tábata Quintana. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325

INTRODUÇÃO: O INÍCIO DA (DES)CONSTRUÇÃO DA TESE

Nesta seção, gostaria de aproximar os leitores e leitoras ao processo de (des)construção desta tese. Iniciei meu processo seletivo para ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação ao qual me vinculo, com um projeto consideravelmente distante do estudo que desenvolvemos e aqui apresentamos. O foco inicial foi em material didático de Português para Estrangeiros (PLE). À época, não sabia bem a qual estrangeiridade me referia, mas entendi que devia afiliar-me a uma nomenclatura de ensino de português com foco na língua “não-materna”. Considerava estrangeiridade necessariamente como o que é *do* Outro ou *para* o Outro, não particularmente a minha - como falante de Português ou professora de PLE. Lembro-me que um dos membros da banca de seleção interessou-se muito mais pela minha trajetória familiar como imigrante e das línguas que falava do que propriamente pelo projeto que ali apresentava. A escassez de clareza sobre meu próprio campo de atuação revelou a fragilidade da minha formação como profissional dessa área e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de redescoberta, de reflexão crítica e ética. Começava, naquele tempo-espaço, o início da (des)construção do projeto e da minha identidade profissional. Mobilidade, hibrididade, interculturalidade surgiram (ou foram finalmente reconhecidas por mim?) como características que, impactariam, de forma diferente e definitiva, no meu recorte teórico e em minhas práticas como professora e pesquisadora de Português.

No primeiro ano do doutorado, refleti sobre essa estrangeiridade mencionada no início da seção: quem é ou deixa de ser estrangeiro (a), ou, melhor ainda, nós deixamos de ser um(a)? Talvez a resposta que eu mais tenha procurado, até então, foi para a questão “Português como Língua Estrangeira a partir da perspectiva de quem?”. Percebi (embora não seja um processo finalizado), após leituras, debates, participações em eventos e autorreflexões que, tal como aponta Clifford Geertz, não tinha necessidade de conhecer a resposta imediatamente, tinha necessidade de discutir a pergunta. Assim, procurei suportes teóricos em diferentes áreas do conhecimento que me auxiliassem a organizar a diversidade de perguntas e possíveis encaminhamentos - a *Linguística Aplicada indisciplinar* de Moita Lopes na prática, em outras palavras, a busca pelo desenvolvimento de um arcabouço teórico interdisciplinar para dar conta da complexidade dos fenômenos envolvidos com a linguagem (MOITA LOPES, 2006).

Na disciplina Etnografia em Sociologia, ofertada pelo Departamento de Sociologia da UFSCar, tive meu primeiro contato com as obras de Georg Simmel e a noção do estrangeiro a partir do ponto de vista sociológico. Além disso, foi fundamental no meu percurso ter

aprofundado o conhecimento sobre etnografia na Sociologia. A saída de um material de entrevista para uma interpretação sociológica perpassa o processo de esmiuçamento de categorias, também conhecido como *coding*. Essas perspectivas foram fundamentais para a noção de que, como pesquisadores, a ida ao campo sem estabelecimento de categorias rígidas é um ponto fundamental, na medida do possível. A estrangeiridade passou a tomar uma nova forma: não era *sobre* o Outro, era *com* o Outro e com a minha estrangeiridade.

O primeiro projeto apresentado no processo seletivo foi descartado, abrindo espaço para um novo intitulado “A cultura interacional de aprendentes asiáticos de Português como Língua estrangeira”. O principal objetivo desse projeto era investigar aspectos da cultura interacional de japoneses e coreanos em contexto de ensino-aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE). Minha motivação partia da prática como professora de PLE, pois, à época, entendia que adaptava minha comunicação em sala de acordo com a nacionalidade do aprendente e, no caso de asiáticos, eu acionava facilmente meu repertório de Sotaque Cultural¹ (VIANA, 2003) asiático para potencializar a interação professora/aprendente e aprendente/aprendente nas aulas de PLE. Atribuindo minha afiliação a uma imaginada “comunidade de prática oriental” e do impacto disso na minha construção identitária como profissional da Ciência da Linguagem, vislumbrei que a sensibilização para a cultura interacional desse grupo traduzia-se como um componente importante para promoção da competência comunicativa. Além disso, compreendia que durante muito tempo as culturas orientais haviam sido essencializadas e seria oportuno visibilizar as vozes desses participantes, em particular suas “etiquetas interacionais”, isto é, “[...] modos culturalmente determinados do que seria um comportamento discursivo apropriado da perspectiva local (MAHER, 1998, 2016).” (CHRISTINO, 2018, p. 1491).

Durante o processo de revisão bibliográfica e leituras aprofundadas sobre interculturalidade, vislumbrei a necessidade de mais mudanças, a terceira etapa da (des)construção da tese. As diversas publicações de Fred Dervin, Adrian Holliday, Gerd Baumann e, em especial, o livro *Culture Everywhere: From Genocide to Consumer Habits*, publicado pela antropóloga Joana Breidenbach e pelo historiador e sociólogo Pál Nyíri, foram essenciais para meu convencimento de que estava fazendo o contrário do que propunha: estava essencializando o que pretendia dessencializar; reificando grupos em um mosaico branco e

¹ Termo cunhado por Viana (2003, p. 146): [...] manifestação na comunicação em LE, de marcas de matrizes interacionais da cultura materna do aprendiz/usuário – que denominaremos sotaque cultural– entendendo tais marcas não como falhas mas como manifestações naturais de sua identidade cultural, ou seja, de sua constituição sócio-histórica [...].

preto; invisibilizando agências e identidades; aproximava-me, assim, de versões polarizadas e solidificadas de cultura. Afinal, o que é cultura? Lancei-me em uma pesquisa com muitas inseguranças acerca do próprio objeto de estudo.

Durante esse processo de (re)descoberta, perguntava-me: seria possível visualizar determinados aspectos em comum a partir de uma determinada nacionalidade? Provavelmente sim. Pelo menos era essa a “aposta” ao escolher a comunidade “asiática” como ponto de interesse. Mas por que necessariamente “asiáticos”? Seria possível vislumbrar, selecionar e fixar determinadas características, tais como proxêmica e oculésica, como determinantes e exclusivas de representantes desses países? Avaliei, então, que estava reafirmando representações persistentes e essencializadas, desconsiderando a complexidade das identidades em jogo, embora tivesse idealizado fazer justamente o contrário. Desenvolver uma tese a partir de categorias essencializadas de cultura, numa tentativa de estabelecer um modelo prático-metodológico de ensino de PLE, dificilmente traria contribuições para a área.

Novas mudanças. O quarto projeto intitulado “Cultura e Interculturalidade em Português como Língua Estrangeira” foi desenvolvido fortemente influenciado a partir de contribuições teóricas de Dervin (2011, *passim*), que, afiliado a uma Abordagem Líquida de Interculturalidade, afirma que pesquisadores interessados em discutir e compreender criticamente os discursos interculturais não devem se perguntar “qual a cultura/identidade/competência intercultural” dos aprendentes, mas como essas relações são construídas. Partindo dessa perspectiva, almejava identificar conceitos de cultura e interculturalidade apresentados por aprendentes e professores de PLE em uma pesquisa etnográfica, bem como analisar *se* essas concepções seriam e *como* seriam refletidas em seus processos de ensino e aprendizagem de PLE. Tal pesquisa não pode ser implementada por diversas razões. Justificamos a exclusão por motivos burocráticos, mas, principalmente, por sua incipiência. Que novas contribuições apresentaríamos à área ao revelar novas e diversas concepções de cultura e interculturalidade por professores e aprendentes de PLE? Como contribuir para o aprimoramento de práticas pedagógicas de ensinar e de aprender a partir do conhecimento de diversas noções de cultura e interculturalidade? Ciente de que outros trabalhos recentes já haviam apontado a persistência de uma perspectiva essencialista de cultura em cursos de formação de professores línguas (TONELLI, 2020) lançamo-nos na empreitada de tentar responder: que noção de cultura e interculturalidade poderíamos trabalhar então?

Por fim, desejosa de contribuir para minha principal área de atuação, o PLE, desenvolvemos e apresentamos o resultado do quinto e último projeto: um estudo bibliográfico-

documental sobre os conceitos de cultura e interculturalidade no ensino de Português como Língua Estrangeira. Por compreendermos linguagem como prática social, ao ensinarmos [e pesquisarmos] linguagem, “estamos estudando a sociedade e a cultura das quais ela é parte constituinte e constitutiva” (FABRÍCIO, 2006, p. 48) e, assim, parece-nos que a compreensão desses conceitos seja uma parte fundamental para a práxis de professores em formação inicial e/ou continuada de PLE. O corpus documental foi constituído de documentos balizadores desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para aplicação do exame Celpe-Bras (Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros). A principal motivação para o delineamento desta pesquisa é apresentar reflexões e discussões recentes sobre os conceitos de cultura e interculturalidade, reavaliando como esses construtos podem ser refletidos e implementados na práxis de professores da área de PLE.

A perspectiva crítica em Linguística Aplicada mencionada nesta pesquisa é convergente com a proposta de Pennycook (2006), numa acepção de crítico no sentido de relevante socialmente. Desse modo, compreendemos que os termos em destaque neste estudo podem ser discutidos sob uma visão de Linguística Aplicada que reconheça a ‘natureza contingente de nossas terminologias’, com “[...] cuidado para que os próprios termos e conceitos que usamos não estejam ao mesmo tempo sendo prejudiciais às próprias comunidades com que estamos trabalhando.” (op. Cit., p. 71).

Na subseção seguinte indicamos a justificativa e relevância do tema escolhido para este estudo e, em seguida, os objetivos e perguntas que guiaram o desenvolvimento desta pesquisa. Finalizamos essa seção com a apresentação do desenho metodológico e com a organização desta tese.

Justificativa e relevância do tema da pesquisa

Durante minha trajetória como professora de LE e, posteriormente, como pesquisadora na área de ensino e aprendizagem de línguas, deparei-me constantemente com os termos cultura e interculturalidade, especialmente na área de PLE. Como mencionamos anteriormente na introdução desta pesquisa, percebi a fragilidade da minha formação como licenciada em Letras ao ter de refletir de maneira aprofundada sobre esses conceitos durante a etapa inicial do doutoramento. Essa percepção foi reforçada ao me aproximar de propostas em Linguística Aplicada que buscavam enfatizar o pensamento pós-moderno, crítico e decolonial.

A Abordagem Comunicativa, à qual me via afiliada e ‘nutrida’ teoricamente até então, parecia não mais subsidiar, suficientemente, discussões acerca de questões cruciais que emergem em interações entre línguas e culturas: poder, identidades, injustiças sociais, assimetrias de diferentes ordens, preconceitos, racismos, coerção ideológica, dentre tantas outras pautas pertinentes à complexa tarefa de ensinar línguas. Cientes da relevância dessas discussões e da necessidade de delimitação de estudo, investigamos como esses conceitos são compreendidos em nossa área e como poderiam ser apresentados de maneira a romper com fios discursivos coloniais, racistas, heteronormativos, a-históricos e homogeneizantes.

Minhas práticas como professora de PLE pareciam ir na contramão do que eu me aproximava teoricamente; já não bastava desenvolver uma aula comparando culturas de países numa acepção relacional de “*modos de vida de um povo*”, lançando mão de afirmativas rasas como “*aqui se faz/fala/comporta assim, no norte é desse outro jeito...e no seu país?*”, elencando atributos, artefatos e costumes de alguns indivíduos - particularmente daqueles que são prestigiados por sua classe, cor e gênero – e, assim, contribuindo para a formação de uma ‘comunidade imaginada’, tomando emprestada essa noção de Benedict Anderson (1983). Não fazia mais sentido usar esses rótulos e, ao mesmo tempo, não me sentia preparada, teoricamente, para fazer diferente. De que forma eu poderia romper com essa visão de cultura? Como pensar em desenvolver práticas que compreendo como interculturais sem uma noção clara do que seja cultura? Ciente de que outros pesquisadores já tinham buscado contribuir para essas discussões, iniciei o processo de leituras sobre essa temática e pretendemos que os desdobramentos desta investigação possam auxiliar docentes que se sentem ou já se sentiram nessa posição.

Souza (2010) apontou que o conceito de cultura tem sido considerado essencial na área de ensino e aprendizagem de línguas há muito tempo e, no entanto, não é abordado em sua complexidade na maioria dos casos. Segundo esse autor, “[...] apesar de uma longa história de descrições e definições de cultura em várias tradições e disciplinas o conceito continua a oferecer mais indagações do que respostas.” (op. cit., p. 290). Mendes (2015, p. 212) corrobora a proposição desse autor ao assinalar que “cultura tornou-se interesse recorrente do campo da Linguística Aplicada”, bem como é considerada pela autora como “um dos campos mais férteis de reflexão na evolução do pensamento humano, preocupação que se estende da Antiguidade Clássica até os dias de hoje” (op. cit., p. 216).

Salomão, em 2012, indicou a necessidade de reconceitualização dos termos ‘cultura e intercultural’ no ensino e aprendizagem de línguas de maneira que incorporasse a dinamicidade e complexidade do pensamento pós-moderno. A discussão sobre esses temas em destaque tem ocorrido com maior intensidade devido às constantes reconfigurações e hibridismos, de

mudanças em níveis tecnológicos, sócio-históricos, econômicos, pedagógicos e tantos outros. Essa temática é retomada com a intenção de instigar novas discussões e, oportunamente, nos posicionar criticamente diante desses termos que, embora amplamente investigados, são tão relevantes para o incessante processo de formação inicial e continuada de professores.

É importante enfatizar que não nos lançamos nessa empreitada com “*pretensões de completude e de palavras finais*”, como disse Souza (2010), mas numa ação em direção ao aprimoramento da prática docente, aproximando-nos da perspectiva de Freire (1996) para quem “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Nesse sentido, nas palavras de Freire (1996):

“[e]sses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (op. Cit., p. 21).

Motivada, também, pela busca de uma ‘educação linguística em sua versão ampliada’ (cf. CAVALCANTI, 2013), esperamos contribuir para discussões e práxis de professores de PLE – desde a formação inicial até a continuada, compreendendo que a educação linguística nesse processo vai além do conhecimento sobre a língua-alvo que ensina. Em consonância com essa autora, entendemos que é preciso enfatizar a formação de professores críticos e sensíveis ao mundo de diásporas e migrações e, portanto, profissionais posicionados e engajados em relação às diversidades e pluralidades cultural, social e linguística.

Essa proposta de educação linguística exige de nós, professores, “[...] o estar pronto para a observação constante do que acontece ao redor, [seja] em relação ao modo de falar das pessoas, [seja] em relação às atitudes preconceituosas que precisam ser apontadas/problematizadas e/ou trabalhadas” (op. cit., p. 215). A abertura para uma prática pedagógica culturalmente sensível também dialoga, intimamente, com a educação do entorno proposta por Maher em 2007 referente à importância de se aprender a respeitar e conviver com distintas manifestações linguísticas e culturais. Para que isso ocorra, a autora aponta a interculturalidade como o “[...] conseguir fazer dialogar conhecimentos e comportamentos constituídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (op. Cit., p. 258).

Tendo essas contribuições teóricas em mente, entendemos que o reexame dos conceitos de cultura e interculturalidade pode ser um passo inicial rumo à uma ‘educação linguística

ampliada’ e, ainda, pode auxiliar a desconstruir noções de cultura em matriz colonialista “[...] que se expressa em maior ou menor grau sobretudo por meio de uma perspectiva essencialista de cultura nos cursos [de formação de professores de línguas]” (TONELLI, 2020, p. n.d) e de interculturalidade como um ‘encontro de culturas’ - compreendido por Dervin (2006; 2021) como um dos maiores mitos em definições sobre interculturalidade - desconsiderando assimetrias e injustiças sociais historicamente orquestradas por forças colonizadoras². **Essa perspectiva de intercâmbio entre culturas, de forma mais básica e geral, é entendida por Walsh (2010) como *relacional* –e, conforme aponta a autora, é uma perspectiva que, tipicamente, oculta ou minimiza conflitos e contextos de poder, dominação e colonialidade.**

Reconhecemos que “[t]odo ato de pesquisa é um ato político” (ALVES, 1980, p. 73) e, dessa maneira, não há possibilidade de neutralidade científica: os conhecimentos que mobilizo e que produzo são marcados por e marcam processos sócio-históricos de nossa realidade. Nosso intuito é contribuir para o debate e problematização acerca desses construtos - historicamente desenvolvidos sob uma epistemologia anglo e eurocêntrica³ – apresentando uma agenda de pesquisa que almeja *dialogar, inverter e cruzar fronteiras* (cf. KLEIMAN, 2013).

Apresentamos na sequência os objetivos e perguntas de pesquisa.

Objetivos e perguntas de pesquisa

O objetivo principal de pesquisa é identificar e discutir contribuições teóricas sobre os conceitos de cultura e interculturalidade na área de ensino de Línguas Estrangeiras na contemporaneidade no campo da Linguística Aplicada, com ênfase no Português como Língua Estrangeira. A partir da compreensão e discussão aprofundada desses conceitos, buscamos analisar e discutir como essas concepções atravessam a área de PLE. Posteriormente, reconhecendo o impacto do exame Celpe-Bras para o ensino de PLE no Brasil e no exterior,

² No caso do Brasil, consideramos que a colonialidade provocou tanto o genocídio dos povos originários e, portanto, o apagamento de seus saberes e práticas, mas também culminou no que Nascimento (2019) pontua como linguicídio. Segundo esse autor, o epistemicídio é linguístico “quando desapropria o sujeito de seu próprio direito de produção do saber, ou seja, quando ao sujeito negro ou indígena é negada a possibilidade de ser sujeito da língua e, portanto, compreender e modificar dinamicamente a língua’ (op. cit., p.). Além disso, a colonialidade ‘confiscou’, citando Maher (2007), a legitimidade das línguas indígenas, permitindo a invenção de nação e de língua nacional.

³ Compreendemos eurocentrismo como uma “[...] perspectiva de conhecimento que foi elaborada sistematicamente a partir do século XVII na Europa, como expressão e como parte do processo de eurocentralização do padrão de poder colonial/moderno/capitalista. Em outros termos, como expressão das experiências de colonialismo e de colonialidade do poder, das necessidades e experiências do capitalismo e da eurocentralização de tal padrão de poder.” (QUIJANO, 2001, p. 5).

analisamos documentos oficiais desse exame, a saber: Documento Base do exame, Roteiros de Interação Face a Face e Elementos Provocadores das edições mais recentes (2016, 2017, 2018, 2019 e 2020) em relação à abordagem, implícita ou explícita, referentes a cultura e interculturalidade.

Essa análise nos auxilia a entender em que medida os conceitos subjacentes nesses documentos potencializam certas práticas de ensino e, também, se mobilizam, ou deixam de mobilizar, interculturalidade e que viés de interculturalidade pode emergir nesse contexto. Nosso interesse específico por esses documentos do Celpe-Bras justifica-se pelo fato de potenciais efeitos retroativos ocasionados pelas proposições, diretas ou indiretas, contidas nesses materiais no ensino de PLE, haja vista que as práticas de avaliar promovidas pelo referido exame são reproduzidas por muitos professores no Brasil e no exterior. Por fim, buscamos reestruturar as perguntas e questões interculturais elencadas nos referidos documentos selecionados para este estudo, a fim de buscar materializar os construtos teóricos apresentados neste trabalho. Levando em consideração essas proposições, apresentamos o seguinte quadro-síntese dos objetivos e perguntas norteadoras de pesquisa:

Quadro 1 - Apresentação dos objetivos e perguntas de pesquisa

Objetivos de pesquisa	Perguntas de pesquisa
Identificar e discutir concepções teóricas acerca de cultura e interculturalidade na área de ensino de Língua Estrangeira na contemporaneidade.	Que concepções de cultura e interculturalidade podem ser identificadas na área de ensino de Língua Estrangeira? Como essas propostas teóricas são apresentadas nessa área?
Analisar e discutir como essas concepções de cultura e interculturalidade atravessam a área de PLE.	Como as concepções de cultura e interculturalidade têm sido apresentadas e discutidas na área de PLE?
Analisar a abordagem de cultura e interculturalidade em documentos do exame Celpe-Bras.	Que noção de cultura esses documentos evocam? Que vertente intercultural é visibilizada a partir da operacionalização desses documentos?
Sugerir procedimentos pedagógicos orientados a partir dos conceitos de cultura e interculturalidade discutidos neste trabalho a fim de favorecer o desenvolvimento de interculturalidade	Que procedimentos pedagógicos podem ser desenvolvidos de modo a articular os conceitos de cultura e interculturalidade aventados e discutidos nesta pesquisa?

Fonte: elaboração nossa

Desenho metodológico da pesquisa

No intuito de identificar e discutir contribuições teóricas acerca dos conceitos cultura e interculturalidade na área de ensino de PLE, optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica e documental. Segundo Paiva (2019), na pesquisa bibliográfica o objetivo não é uma simples busca de informação ou compilação de seus resultados, mas trata-se de “resumir informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações sempre que necessário.” (op. cit., p. 60). É válido mencionar a distinção entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura. Pesquisa bibliográfica implica “um conjunto ordenado de procedimentos de **busca por soluções**, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 38, grifo nosso). A revisão de literatura, por outro lado, é uma etapa necessária para a maioria das pesquisas qualitativas, especialmente quando há necessidade de submissão de estudo à banca e/ou a comissões de revisão institucionais (cf. YIN, 2016).

Neste estudo, reunimos conhecimento disponível na área de Linguística, Linguística Aplicada (LA) e Educação, em meio impresso e digital, articulando teorias produzidas, analisando-as e avaliando possíveis contribuições para auxiliar na compreensão e ampliação do grau de conhecimento acerca de cultura e interculturalidade (cf. KÖCHE, 2011), com a “mediação da voz do/da pesquisador[a], comparando [posições de] autores, mostrando convergências ou divergências e tomando posição” (PAIVA, 2019, p. 63). Nessa empreitada, acreditamos ser possível apresentar alternativas de releitura desses construtos e colaborar, idealmente, para a exploração de outros sentidos e práticas de ensino de PLE.

Este trabalho é de natureza qualitativa, uma vez que o objetivo é ressaltar a natureza socialmente construída da realidade, considerando a íntima relação entre a pesquisadora e o que é estudado (DENZIN e LINCOLN, 2006), compreendendo que “[...] o conhecimento vem de algum lugar: o/a pesquisador(a) e sua subjetividade são fundamentais. [...] os modos de falar, sentir, sofrer, gozar etc. são inseparáveis do ato de pesquisar” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 713). A pesquisa qualitativa busca trabalhar com o que Minayo (2002) denomina “universo de significados”: “[...] motivos, aspirações, crenças, valores, atitudes, o que

corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis⁴” (MINAYO, 2002, p. 21-22).

Para Denzin e Lincoln (2006), pesquisadores estão em uma “rede de premissas epistemológicas e ontológicas” as quais podemos denominar paradigma ou esquema interpretativo e, nesse sentido, toda pesquisa é interpretativa, posto que é “[...]guiada por um conjunto de crenças e de sentimentos em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado.” (op. cit., p. 34).

O paradigma escolhido para estruturar esta pesquisa qualitativa é o interpretativista. Nesse paradigma, considera-se que os significados construídos no mundo social pelo homem são interpretados e reinterpretados por ele de modo que não há uma realidade única, mas várias realidades (cf. MOITA LOPES, 1994). A linguagem possibilita a construção do mundo social e é a condição para que ele exista [...] o significado é construído socialmente” (op. cit., p. 331) – esse posicionamento revela a concepção ontológica que consideramos nesta investigação, isto é, nossa presença no mundo “não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da História.” (FREIRE, 1996, p. 37). Ressaltamos, dessa maneira, que “[...] a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um **tempo de possibilidades** e não de determinismo.” (op.cit, p. 36, grifo nosso).

Na perspectiva interpretativista, as variáveis contextuais não são passíveis de controle, tampouco de padronização, isto é, não se busca desenvolver generalizações a partir de dados estatísticos, mas é o fator qualitativo que interessa porque são os múltiplos significados construídos pelo homem, por meio da linguagem, que compõem o mundo social (cf. MOITA LOPES, 1994).

Segundo Moita Lopes (1994), na visão interpretativista, a intersubjetividade – os significados construídos, reconstruídos e destruídos em interações - permite que pesquisadores se aproximem da realidade em análise, considerando padronizações como distorções da realidade construídas pelos procedimentos de investigação. Essa distorção pode ocorrer, segundo o autor mencionado, porque não é possível captar a multiplicidade e complexidade de significados atribuídos pelos indivíduos. Além disso, Moita Lopes (1994) ressalta que temas referentes a poder, ideologia e história estão imbricados no desenvolvimento de pesquisas qualitativas orientadas por essa visão.

⁴ Cientes de que pesquisas qualitativas podem envolver análises quantitativas, nossa intenção não é resgatar o debate sobre a dicotomia qualitativo-quantitativo, pois entendemos que essa discussão na pesquisa na área de ciências humanas está ‘totalmente superada’, conforme afirma André (2012).

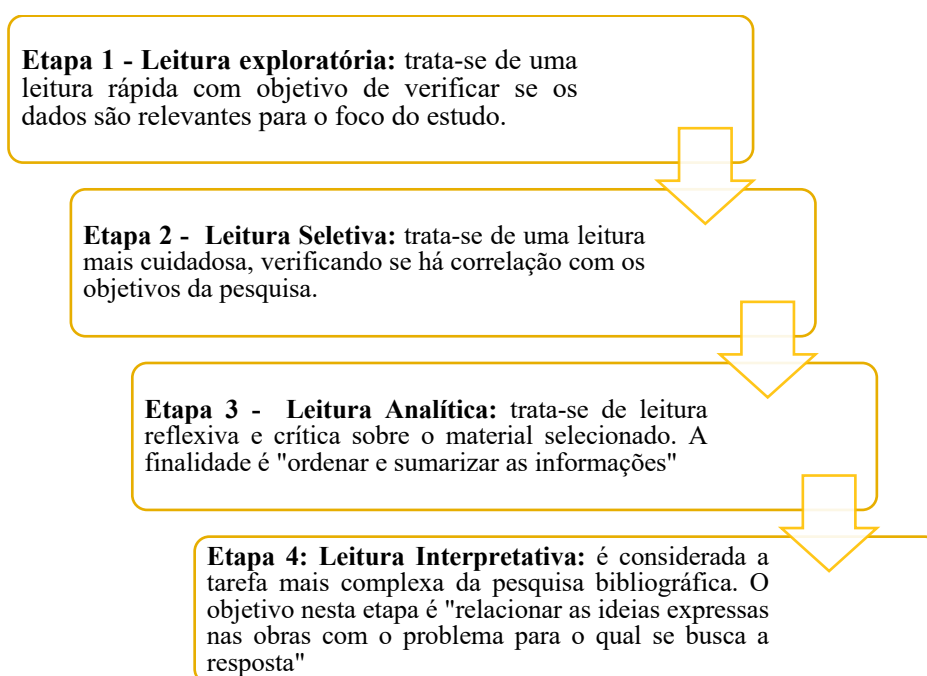
Neste trabalho, as motivações para o desenvolvimento das perguntas de pesquisa são evidências indiscutíveis da presença e influência da minha trajetória como professora e pesquisadora no processo de investigação e, ainda que não tivessem sido explicitadas, isso não resultaria em uma pesquisa neutra ou objetiva. Esse ponto é novamente trazido à tona para destacar o primeiro passo adotado em uma pesquisa bibliográfica que, de acordo com Gil (2008), consiste na formulação do problema/tema que se pretende investigar, decorrente da **vivência** intelectual de pesquisadores.

O segundo passo, ainda segundo Gil (2008), foi a elaboração de um plano de trabalho, desenvolvido com a ordenação de itens que pretendemos investigar e, na sequência, a consulta a fontes e publicações especializadas no campo de conhecimento em questão. No caso deste estudo, as fontes de pesquisa foram primárias (livros, artigos, textos técnicos) e terciárias (bases de dados) (cf. PAIVA, 2019). Consultamos diversas obras na base de dados *Linguistics and Language Behavior Abstracts* (LBBA) e no Portal de Periódicos da Capes, sendo esta última considerada por Paiva (2019) como uma das mais úteis para nossa área, além do acesso ao acervo físico da Biblioteca Comunitária da Universidade Federal de São Carlos (Campus São Carlos). A necessidade de consulta a materiais indisponíveis em acervo de bibliotecas nacionais manifestou-se logo no início do levantamento teórico sobre o tema e me impulsionou a desenvolver parte do doutorado no exterior, na Universidade da Califórnia, com apoio acadêmico de Claire Kramsch e Rick Kern. Durante esse período no exterior, tive acesso ao acervo especializado em Linguística Aplicada, o *Claire Kramsch Lounge* e, também, acesso a diversas bases de dados da Universidade da Califórnia (Berkeley) e acervos físicos das bibliotecas *Bancroft*, *Moffitt* e *Doe*.

Os passos seguintes foram leituras direcionadas para o desenvolvimento de estudo bibliográfico, procedimentos indicados em quatro etapas (GIL, 2008). Iniciamos com (1) a leitura exploratória de materiais, com vistas à identificação de informações referentes ao tema proposto, desconsiderando materiais que tratassem de cultura e interculturalidade fora do eixo das Ciências Sociais e da Linguagem. A partir dessa definição, passei à (2) leitura seletiva, isto é, selecionei apenas obras que apresentaram propostas aprofundadas sobre os termos em questão e com alto índice de citação em outros trabalhos acadêmicos. Cientes de que não dispúnhamos de tempo suficiente para analisar todas as obras acerca de cultura e interculturalidade, o próximo procedimento foi a (3) leitura analítica com finalidade de “ordenar e resumir as informações contidas nas fontes [...]. Nessa leitura procede-se à identificação das ideias-chaves do texto, à sua ordenação e finalmente à sua síntese” (GIL, 2008, p. 75).

A etapa (3) ocorreu concomitantemente com a etapa (4), a leitura interpretativa na qual buscamos estabelecer relação entre os conteúdos das fontes pesquisadas. As etapas indicadas por Gil (2008) não dispensaram a pesquisadora de uma “vigilância epistemológica” constante, termo proposto por Lima e Miotto (2007) para asseverar que a pesquisa bibliográfica significa um “movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico.” (op. cit., p. 37). Para facilitar a compreensão das etapas de desenvolvimento da pesquisa bibliográfica, indicamos na figura em seguida o título de cada etapa e sua(s) principal(is) característica(s):

Figura 1: Etapas da pesquisa bibliográfica



Fonte: elaboração nossa a partir de Gil (2008)

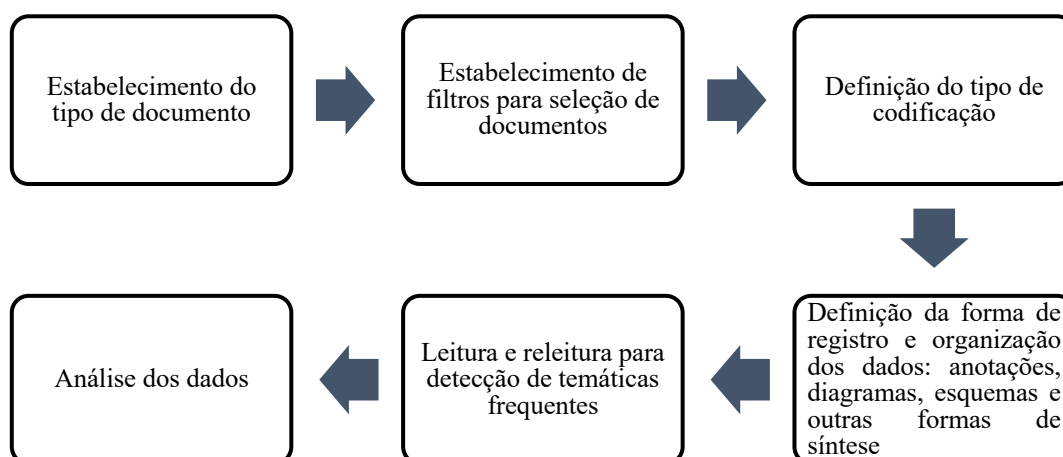
Para o levantamento de dados sobre práticas de ensino de PLE enfocando a abordagem de cultura e interculturalidade, pontuando especialmente o efeito retroativo do exame Celpe-Bras para essas práticas, desenvolvemos uma pesquisa documental a partir dos seguintes documentos relacionados ao Celpe-Bras, a saber: o Documento Base do exame, Elementos Provocadores da Parte Oral (EPs) e Roteiros de Interação Face a Face (RIF) usando o critério da recenticidade das edições, a saber: 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, bem como o da explicitação do conceito e abordagem de cultura nesses documentos. Para Lüdke e André (1986), a análise documental pode ser considerada uma técnica valiosa para abordar dados

qualitativos, seja com o objetivo de complementar informações obtidas por outras técnicas e/ou de desvelar aspectos novos de um tema. Para esses autores, qualquer material escrito que possa ser utilizado como fonte de informação é um documento: leis, regulamentos, jornais, discursos, roteiros de rádios e televisão, estatísticas, livros escolares, dentre outros.

Compreendemos que os materiais do tipo técnico selecionados para a análise documental desta investigação são fontes estáveis e contextualizadas, isto é, permanecem inalterados ao longo do tempo e podem ser consultados inúmeras vezes (atualmente também são acessáveis de qualquer lugar do mundo, posto que estão disponíveis *online*) e foram elaborados num contexto sócio-histórico e, assim, fornecem informações importantes sobre esse mesmo contexto (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986). O objetivo da nossa análise, priorizando os objetivos deste trabalho, foi de selecionar segmentos específicos desses documentos que abordassem, implícita ou explicitamente, questões referentes à cultura e interculturalidade: as perguntas propostas nos RIF favorecem interações e reflexões interculturais? Que noção de cultura é proposta nesses segmentos? Que implicações a reprodução dessas práticas pode incidir retroativamente nas práxis de professores de PLE?

Citando Krippendorff (1980), Lüdke e André (1986) enfatizam o reconhecimento do caráter subjetivo em análises documentais, já que nesses processos é comum pesquisadores utilizarem não apenas o conhecimento formal, mas experiências vicárias, isto é, fazer inferências dos dados para o seu contexto. Apresentamos a ilustração seguinte referente às principais etapas adotadas no processo de análise documental deste trabalho, baseando-nos em Lüdke e André (1986):

Figura 2 - Etapas da análise documental



Fonte: elaboração nossa a partir da obra de Lüdke e André (1986)

A partir da figura anterior, iniciando com a leitura do primeiro quadro superior alinhado à esquerda, recomenda-se, em geral, que o(a) pesquisador(a) defina que tipo de documento irá escolher para iniciar sua investigação documental. Os documentos podem ser caracterizados como técnico (relatório, planejamento, livro-texto), oficial (decreto, parecer) ou do tipo pessoal (carta, diário, autobiografia) (cf. LÜDKE; ANDRÉ, 1986) e, nesta pesquisa, conforme mencionado anteriormente, escolhemos o do tipo técnico. A escolha por esse tipo de documento não foi aleatória. Primeiramente, compreendemos que o exame Celpe-Bras tem influenciado a práxis de professores iniciantes e em exercício de PLE tanto no Brasil como no exterior (cf. MARTINS; YONAH, 2021) e, reconhecendo a importância dos documentos orientadores desse exame, exploramos os referentes à Parte Oral por ser a etapa com potencial significativo para interações com indivíduos de diversas culturas. Ao dizer isso não desconsideramos as potencialidades de análise de documentos da Parte Escrita, mas delimitamos nossa investigação seguindo esse critério. Além disso, a gratuidade e facilidade de acesso⁵ a esses documentos mostraram-se como vantagens para sua escolha.

A próxima etapa refere-se à definição do tipo de codificação e, no caso desta pesquisa, é do tipo indutivo, pois partimos de observações específicas para atingir amplas generalizações, buscando detectar regularidades e/ou padrões. Em seguida, organizamos os dados em formas de esquemas, destacando palavras ou trechos que nos auxiliassem, posteriormente e continuamente, a explorar o tema cultura, palavras derivadas ou produções de sentido nessa perspectiva. Organizamos esses dados, passamos à leitura e releitura de informações para confirmar temas e aprofundar a análise desses aspectos. Ressaltamos que “[c]ertas informações e observações, aparentemente isoladas e discrepantes, podem vir a se constituir em [sic] importantes elementos na elucidação das questões do estudo” e, por isso, a leitura e releitura dos dados é contínua. Uma vez que atingimos um volume robusto de dados, passamos à análise. Seguindo o indicado por Guba (1978), mencionado em Lüdke e André (1986), concluímos o estudo quando a análise desses dados nos levaram à redundância de informação ou, mesmo, num sentido de integração de informações já obtidas.

Na seção seguinte apresentamos a organização deste estudo.

⁵ Obtivemos acesso aos documentos para a análise na página eletrônica do Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras (<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>), que faz parte do projeto de pesquisa "Resgatando a história do Exame Celpe-Bras", coordenado pela Prof. Dra. Juliana Roquete Schoffen na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Cabe ressaltar que esse acervo foi durante muitos anos a única fonte de acesso a materiais do referido exame e somente em anos recentes o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) disponibilizou esses documentos em sua plataforma.

Organização da tese

Este estudo está organizado em quatro capítulos. Inicialmente, apresentamos a introdução, objetivos e perguntas de pesquisa, justificativa e relevância do tema do estudo, desenho metodológico e organização da tese. Em seguida, no primeiro capítulo, buscamos reunir contribuições teóricas sobre os termos cultura e interculturalidade na área de estudos da linguagem, bem como sinalizamos diferentes perspectivas de se abordar cultura. Apresentamos diferentes perspectivas da relação entre língua e cultura em panorama histórico, bem como destacamos contribuições que apontam desafios e potencialidades dessa relação na área de ensino de Línguas Estrangeiras.

No segundo capítulo, retomamos a noção de interculturalidade na América Latina e Europa, bem como apresentamos os principais modelos de interculturalidade promovidos nesse continente. Além disso, distinguimos as noções de interculturalismo, interculturalidade, multiculturalismo e multiculturalidade, uma profusão terminológica recorrente em discussões sobre essa temática. Finalizamos o capítulo dois abordando pressupostos teóricos da área da Interculturalidade Crítica (IC), além de apresentar um modelo geral de competências para promoção da interculturalidade, convergente com pressupostos teóricos da IC.

No terceiro capítulo, descrevemos brevemente o contexto de nossa área de pesquisa, o Português como Língua Estrangeira, elencando pontos significativos na história do estabelecimento dessa área no Brasil. Abordamos, também, o contexto histórico de desenvolvimento do Celpe-Bras, sua estruturação e as principais características a fim de fornecer um panorama contextual do qual extraímos os materiais para a análise documental. Além desses tópicos, discutimos potenciais efeitos retroativos do referido exame na práxis de ensino de Português como Língua Estrangeira, bem como abordamos a noção de cultura adotada no Documento Base do exame; em resumo; como os conceitos de cultura e interculturalidade atravessaram essa área de ensino.

No quarto e último capítulo, analisamos a abordagem de cultura e interculturalidade em documentos do exame Celpe-Bras. Na seção de encaminhamentos, apontamos sugestões referentes à práxis de PLE e potenciais contribuições pedagógicas para essa área. Por fim, em considerações finais, reunimos as propostas e discussões desenvolvidas nos quatro capítulos e indicamos possíveis caminhos para a compreensão de cultura e interculturalidade no ensino de PLE, incluindo maneiras pelas quais professores, desde a formação inicial até a continuada, podem se beneficiar dessa reflexão.

CAPÍTULO 1

1. Introdução ao conceito de Cultura na área de Estudos da Linguagem

*“Making culture rather than ‘having a culture’
 “Fazer cultura ao invés de ‘ter uma cultura’”
 BAUMANN, Gerd, 1996, p. 5, tradução nossa*

O conceito de cultura é compreendido a partir de chaves distintas do conhecimento humano, como a Antropologia, Filosofia, Linguística, Sociologia - uma plethora de esforços direcionados à complexa tarefa de definição e compreensão de abrangência do termo. Embora a discussão sobre esse conceito não seja recente, não há unanimidade acerca do que é cultura. Neste estudo, amparamo-nos, principalmente, no arcabouço teórico da Linguística Aplicada a fim de compreender a relação e importância de cultura na área de Ensino de Língua Estrangeira (ELE). É comum que apareçam questionamentos implícitos em várias discussões, textos e em práticas de professores como *“qual o lugar da cultura no ensino de LE?”*, *“ensinamos língua usando cultura ou ensinamos cultura usando língua?”* *é possível ensinar cultura?* E, em caso afirmativo, *que cultura? Como esse (re)conhecimento é visibilizado na prática docente em Língua Estrangeira (LE)?*

A percepção do que é língua, linguagem, cultura, ensinar e aprender impactam o processo de ensino e aprendizagem de línguas. Ao considerarmos, por exemplo, língua como entidade dissociada de suas culturas, quais seriam os objetivos dessa perspectiva? Por outro lado, ao considerarmos língua e cultura como indissociáveis, como viabilizar e visibilizar essa perspectiva em nossas práticas docentes? Que possíveis desdobramentos vislumbraríamos a partir dessa orientação? Assim, *ensinar língua é o mesmo que ensinar cultura?* As perguntas referentes ao tema não se encerram neste trabalho. Ao contrário, partimos justamente da necessidade de exploração teórica originada da prática e que retorna, idealmente, à prática, em um movimento de natureza dialógica e incessante, ilustrado claramente em Kramsch (2003), *From Theory to Practice and Back Again*.

Não está no escopo desta pesquisa realizar revisão bibliográfica histórica do termo cultura e, portanto, não exaurimos origens, posições e/ou definições desenvolvidas em várias áreas do conhecimento, tendo em conta que há trabalhos que já desenvolveram esse tópico, como é o estudo de Mendes (2015), que revisita a ideia de cultura e propõe uma noção mais aberta e flexível de cultura no âmbito do ensino-aprendizagem de LE/L2 e Salomão (2015), que apresentou o desenvolvimento histórico do conceito de cultura, partindo de sua etimologia

até os desdobramentos semânticos e conceituais das Ciências Sociais e Humanas para, então, articular com teorias da Linguística Aplicada. Realizamos, entretanto, para nossos propósitos de pesquisa, um levantamento de contribuições teóricas majoritariamente da área de Estudos da Linguagem a fim de compreender e discutir o que é e como esses construtos podem influenciar práticas de ensino de PLE.

De um lado, há posicionamentos linguísticos que enfatizam o estudo isolado da língua, considerando-a como entidade independente de cultura. Larsen-Freeman (2011) esclarece que essa perspectiva foi fundamentada, por exemplo, em tempos de guerra (século 20), assumindo-se que o tratamento explícito de cultura poderia ser “sacrificado” a fim de “treinar” falantes proficientes e ouvintes de forma rápida e estratégica. Outro exemplo indicado pela autora é referente ao período do avanço da língua inglesa como língua internacional e a assunção da possibilidade de aprender tal língua para fins utilitários, sem que o aprendente se tornasse “bicultural⁶”.

Por outro lado, há pesquisadores que compreendem língua e cultura como inseparáveis. Essa noção tem sido discutida e constantemente revisitada em contribuições teóricas relevantes atribuídas à Claire Kramsch na década de 1990 até os dias atuais. No contexto de ensino e aprendizagem de LE, Kramsch (2011) enfatiza desafio compartilhado por professores de LE em diferentes partes do mundo: *somos qualificados a ensinar “cultura”* (aspas da autora) *estrangeira?* e *“que cultura ensinar?”*. A autora afirma que professores têm demonstrado dificuldades significativas em definir a própria cultura ou a cultura da língua estrangeira que ensinam. Para Kramsch (2011) isso ocorre porque:

Nos velhos tempos, quando "cultura" era sinônimo de literatura e artes, os professores de línguas não hesitavam em avaliar a capacidade de um aluno de interpretar um poema ou uma pintura na aula de idiomas. Hoje a democratização e popularização da cultura e sua fragmentação em várias sub culturas e culturas híbridas faz com que os professores se sintam inaptos em relação à tarefa de conhecer, e menos ainda à de interpretar, culturas estrangeiras. (KRAMSCH, 2011, p. 312, tradução nossa⁷).

⁶ Os termos destacados entre aspas duplas foram assim utilizados pela autora.

⁷ Trecho original: In the old days when ‘culture’ was synonymous with literature and the arts, language teachers had no qualms about assessing a student’s ability to interpret a poem or a painting in the language class. Today the democratization and popularization of culture and its fragmentation into various sub- and hybrid cultures make teachers feel inadequate to the task of knowing, let alone interpreting, foreign cultures. (KRAMSCH, 2011, p. 312)

Ainda de acordo com Kramersch (2011), professores temem ensinar estereótipos, bem como evitam trazer “política” para a sala de aula. Há casos em que instituições educacionais proíbem seus professores de discutir política em sala de aula de LE alegando receio de criação de divisões. Concordamos com Kramersch (2021) que discutir filiações partidárias políticas é completamente diferente de discutir relações sócio-históricas de poder, sendo esta última uma abordagem fundamental àqueles que pretendem abordar LE sob perspectiva crítica. A dificuldade em tratar de cultura em sala de aula também é observada em aprendizes de língua estrangeira, conforme indicado por Kramersch (2017). A autora aponta que aprendizes podem sentir que suas identidades linguísticas são ameaçadas ao se colocar ênfase em culturas estrangeiras. Um exemplo dessa ocorrência é citado no âmbito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira nos Estados Unidos com a seguinte fala por um dos aprendentes em uma aula de alemão como LE em contexto universitário norte-americano: “a sala de ensino de línguas não é o lugar certo para se aprender valores, história ou cultura... alguns professores alemães querem nos conscientizar da nossa identidade americana. Isso é desanimador.” (KRAMSCH, 2017, p. 136). Há, também, aqueles que aprendem uma “língua pelo acesso que ela dá à cultura que eles admiram” (op.cit., p. 136).

Tendo isso em mente, consideramos que o professor de LE encontra diversos desafios ao lidar com identidades, representações⁸ e culturas em suas práticas. Restringimos este estudo à discussão e reflexão sobre os construtos de cultura e interculturalidade no ensino de PLE a fim de contribuir, possivelmente, com discussões teórico-práticas acerca desse tema.

“O elo que a linguística aplicada estabelece entre discurso e cultura convida os professores de línguas a refletir sobre como seu próprio discurso e cultura moldaram sua identidade como indivíduos e como professores.” (KRAMSCH, 2011, p. 312, tradução nossa). Aceitando o convite reflexivo lançado por Kramersch (2011), a seguir, apresentamos um panorama histórico da relação entre Língua e Cultura e, posteriormente, trataremos de visões de cultura na área dos Estudos da Linguagem. Por fim, apresentamos propostas teóricas que alicerçam nossa perspectiva de cultura, a saber Culturas no Plural, Culturalidade, hibridização cultural e interculturalidade, concepções que abordamos no capítulo três deste trabalho.

⁸ Neste trabalho, entendemos representação como [...] um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído. (MAHER, 2010, p. 37)

1.1 Um panorama da relação entre Língua e Cultura

“Será preciso sempre polarizar para polemizar?”

BHABHA, 1998, p. 43

Iniciamos esta subseção com menção a um trecho da obra “O Local da Cultura”, do pesquisador indiano Homi Bhabha, reconhecendo que polarização é recorrente na área dos Estudos da Linguagem, em questões *clássicas* como Língua e Linguagem, Competência x Desempenho, Abordagem Gramatical x Abordagem Comunicativa, Língua x Cultura. Kramsch (2017) aponta que nos últimos 20 anos a Linguística Aplicada tem focado em duas perspectivas sobre cultura: a moderna e a pós-moderna. Abdallah-Preteille (2006) indica uma polarização mais radical entre Língua e Cultura, assinalando a presença de dois cenários no aprendizado cultural - o ‘*cultural zero*’ (cultura zero) que é a completa negação ou ignorância do componente cultural ou o ‘*cultural-all*’ (tudo é cultural) em que há ênfase exacerbada em cultura como fator determinante de comportamentos.

A relação entre língua e cultura, conforme mencionamos anteriormente, foi considerada historicamente de diferentes maneiras. A área da comunicação intercultural tornou-se proeminente a partir da década de 1980, ⁹mas as primeiras tentativas de relacionar linguagem e cultura ocorreram na década de 1950 e são atribuídas ao linguista Robert Lado com a obra *Linguistics Across Cultures* (1957) e ao antropólogo Edward Hall, em 1959, com a publicação do livro *The Silent Language* (KRAMSCH, 2001).

Hall (1959) define “*cultura como comunicação e comunicação como cultura*”. A perspectiva da obra é calcada em estudos antropológicos e biológicos vigentes à época, a exemplo de sua classificação dos construtos ‘cultura’ e ‘tempo’ em formal, informal e técnico, numa tripartite técnica possivelmente influenciada pela Teoria do Cérebro Trino, proposta pelo neurocientista Paul Maclean. *The Silent Language* certamente é reconhecida pelo pioneirismo e pela riqueza das descrições da interação do antropólogo com diferentes povos e culturas, embora saibamos hoje, em privilegiada leitura retrospectiva e à luz de novas perspectivas teóricas, que sua definição sobre cultura é contestável, uma vez que é compreendida como padrões e regras comportamentais ‘arraigados biologicamente ao passado’. Essa noção de cultura como um conjunto observável de padrões comportamentais é problemática porque ao tomar algumas características de alguns indivíduos como representativas de todo um país,

⁹ A área da Comunicação Intercultural surgiu na década de 1960, mas ganhou força especialmente nas décadas seguintes no campo empresarial.

desconsideramos suas agências individuais, ocultamos a diversidade, deixamos de considerar que o indivíduo é agente ativo na re(construção) constante do que entendemos como cultura. Compreendemos que uma de suas maiores contribuições para a área dos Estudos da Linguagem é a noção de proxêmica - a percepção do uso do espaço físico de forma distinta pelos interagentes.

A obra de Lado, *Linguistics Across Cultures* foi desenvolvida especialmente para discutir diferentes percepções e ferramentas para a atuação de professores de línguas estrangeiras. A partir da comparação da língua e cultura materna e língua e cultura alvo de aprendentes, Lado afirmava ser possível identificar e descrever os problemas que esses aprendentes apresentariam. Assim, na Análise Contrastiva, o resultado de comparações e previsões de facilidades e dificuldades serviriam de base para a elaboração de material didático e avaliações. Outra implicação apontada na obra de Lado (1957) é que os aprendentes tendem a transferir “as formas e os sentidos”¹⁰ de sua língua e cultura nativas para a língua e cultura estrangeira. Em relação ao estudo dos componentes culturais, Lado (1957) relata:

Mesmo que este seja virtualmente um campo novo, já conseguimos descrever padrões específicos de comportamento de determinada cultura e, por comparação com a cultura nativa do aluno, verificamos que existem certos mal-entendidos que ocorrem repetidamente. Um bom número de itens de teste experimental foi desenvolvido a partir das informações produzidas por essa comparação parcial do comportamento cultural, e temos todos os motivos para acreditar que testes muito mais completos da compreensão cultural podem ser realizados com as ferramentas atuais. (LADO, 1957, p. 7, tradução nossa¹¹).

Para o autor, cultura é compreendida como “os modos de um povo”¹². Como representantes de nossa cultura, apresentamos “inabilidades” em descrever nossos “modos culturais”, de maneira que “não conseguiremos comparar duas culturas a menos que tenhamos uma compreensão mais precisa de cada uma das culturas que estão sendo comparadas” (LADO,

¹⁰ O trecho original da menção é “[...] individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture - both productively when attempting to speak the language and to act in the culture, and receptively when attempting to grasp and understand the language and culture as practiced by natives.” (LADO, 1957, p. 2).

¹¹ Trecho original: Even though this is virtually a virgin field, we have already been able to describe specific patterns of behavior in a given culture and through comparison with the native culture of the student we have discovered that there are certain misunderstandings that take place again and again. Good experimental test items have been worked out from the information yielded by that partial comparison of cultural behavior, and we have every reason to believe that much more complete testing of cultural understanding can be carried out with present tools. (LADO, 1957, p. 7).

¹² Culture, as we understand it here, is synonymous with the “ways of a people”. (LADO, 1957, p. 52).

1957, p. 53, tradução nossa¹³). A perspectiva apresentada por Lado de que culturas são “sistemas estruturados de comportamento padronizado” é convergente com as propostas dos antropólogos culturais de sua década. A partir da comparação e atribuição de sentidos distintos em duas culturas seria possível, portanto, realizar previsões de pontos culturais problemáticos no ensino de línguas estrangeiras.

Lado, sob a coordenação de Charles Fries e com apoio do governo americano, em 1942, contribuiu para a formação do *English Language Institute*, instituição importante para o desenvolvimento do que conhecemos hoje como Método Áudio-lingual. “Esse método [áudio-lingual] foi baseado em parte na Análise Contrastiva científica proposta por Lado e Fries e formou a base para cursos de treinamento intensivo de Inglês da Universidade de Michigan e para manuais de ensino e avaliação de Inglês no mundo inteiro [...]”. (KRAMSCH, 2007, p. 242, tradução nossa¹⁴).

As contribuições da obra de Robert Lado são incontestáveis, especialmente em relação à análise contrastiva de sistema de sons e distribuição de fonemas entre o Inglês e diferentes línguas. No entanto, ao voltarmos nosso foco para a relação entre língua e cultura, mais especificamente para o capítulo seis de sua obra, “*How to compare two cultures*”, percebemos que sua proposta de encontrar estruturas amplas de sentido em culturas é controversa.

Partilhamos da perspectiva de Kramsch (2007) ao indicar que é problemático tratar de cultura de forma estruturante, ou seja, como estruturas pré-existentes, especialmente em tempos de migrações globais e culturas híbridas. “Suas generalizações abrangentes sobre culturas nacionais e sua dependência de análises racionais e estruturais para obter entendimento transcultural¹⁵ podem ter sido justificadas trinta anos atrás, mas hoje [2007] elas parecem reforçar e propagar estereótipos nacionais.” (op. cit., p. 244, tradução nossa¹⁶).

Em 1993, a discussão tomou maior proporção com a publicação do livro “*Context and culture in language teaching*”. Nessa obra, a autora afirma que cultura, no âmbito de Ensino e Aprendizagem de Línguas (EALE), não é uma quinta habilidade dispensável, mas é preciso

¹³ Trecho original: We cannot hope to compare two cultures unless we have more accurate understanding of each of the cultures being compared. LADO, 1957, p. 53).

¹⁴ Trecho original: This method was based in part on the scientific contrastive analyses proposed by Lado and Fries. It formed the basis for the intensive English training courses at the University of Michigan, and for English teaching and testing manuals worldwide. (KRAMSCH, 2007, p. 242).

¹⁵ “[...] o adjetivo “transcultural” é utilizado segundo diferentes sentidos. É entendido às vezes como elemento transversal já presente em diferentes culturas (universais culturais inscritos na estrutura humana), ou então como produto original da hibridização de elementos culturalmente diferentes.” (FLEURI, 2003, p. 17).

¹⁶ Trecho original: This chapter has become the most problematic in our times of global migrations and hybrid cultures. Its sweeping generalizations about national cultures and its reliance on rational, structural analyses to bring about cross-cultural understanding might have been justified thirty years ago, but today they seem to reinforce and propagate national stereotypes. (KRAMSCH, 2007, p. 244).

reconhecemos que o “uso da língua é indissociável da criação e *transmissão de cultura* (op. Cit., p. 9, tradução nossa¹⁷, grifo nosso). Nesse período, Kramersch considera truísmo o ensino de língua como equivalente ao ensino de cultura.

A noção de Terceiro Lugar (*Third Place*) também é discutida na obra. À época, a autora sugeriu que entre a Cultura Nativa (C1) e a Cultura-Alvo (C2) emerge uma terceira perspectiva que capacita o aprendiz a ter uma visão tanto interna como externa à C1 e C2, alicerçando terreno para o construto do que conhecemos como Competência Simbólica, um terceiro lugar no discurso. Esse conceito foi posteriormente revisitado por Kramersch (2009).

Para Kramersch (2011), até a década de 1970, língua e cultura eram consideradas como áreas separadas de pesquisa. À época, linguistas estudavam língua como sistema fechado, sob a perspectiva Saussuriana, e antropólogos culturais, como Lévi-Strauss, estudavam cultura como “um sistema fechado de estruturas relacionais compartilhadas por grupos sociais *homogêneos* em sociedades primitivas exóticas.” (op. cit., p. 305, tradução nossa¹⁸, grifo nosso).

Risager (1998) assinala quatro abordagens no ensino de LE no contexto europeu, ancoradas por compreensões distintas de cultura. Para essa autora, na década de 1980, na denominada “abordagem estrangeiro-cultural”¹⁹ (*foreign-cultural approach*) compreendia-se cultura como associada a um grupo e território específico, além de descartar a cultura do próprio aprendiz. Assim, reforçavam-se estereótipos positivos do país da língua-alvo, fenômeno compreendido por Risager (1998) como “etnocentrismo secundário”.

A abordagem estrangeiro-cultural foi contestada por não tratar da relação entre as culturas (a do aprendente e a da língua-alvo) e, assim, perdeu terreno para a “abordagem intercultural” (*intercultural approach*), cujo foco era justamente ‘relações entre culturas’. Nessa última abordagem, “o objetivo é desenvolver uma competência comunicativa e intercultural, competência que capacite o aprendiz a atuar como mediador entre duas culturas [...]” (op.cit., p. 244, tradução nossa²⁰). Ainda segundo a autora, na abordagem intercultural, cultura foi considerada como entidade homogênea e, portanto, uma perspectiva inadequada para lidar com a realidade multicultural dos países, em contexto de ensino de LE.

¹⁷ Trecho original: Once we recognize that language use is indissociable from the creation and transmission of culture, we have to deal with a variety of cultures, some more international than others, some more conventionalized than others. (KRAMSCH, 1993, p. 9).

¹⁸ Trecho original: [...] culture as a closed system of relational structures shared by homogeneous social groups in exotic primitive societies. (KRAMSCH, 2011, p. 305)

¹⁹ Utilizamos a tradução dos termos das abordagens apontados por Risager de acordo com o proposto por Salomão (2015).

²⁰ Trecho original: “[...] the aim is to develop an intercultural and communicative competence, a competence that enables the learner to function as a mediator between the two cultures [...]” (RISAGER, 1998, p. 244).

A terceira abordagem, “abordagem multicultural” (*multicultural approach*), baseia-se num conceito de cultura que reflete a coexistência de diversas culturas. Desse modo, o foco da abordagem recai em temas como diversidade étnica e linguística do(s) país(es) alvo e da diversidade do país do aprendiz, como resultado das discussões acerca de migrações e pós-colonialismo. Tal como na abordagem intercultural, a multicultural objetiva desenvolver competência comunicativa e intercultural, porém num nível diferente, enfatizando o uso da língua-alvo como uma língua franca (falar em francês com um indivíduo da cultura marroquina, por exemplo).

A quarta e última abordagem, a “transcultural” (*transcultural approach*), resultou do cenário de diversos deslocamentos vivenciados no final da década de 1990: migração intensiva, turismo, sistemas de comunicação em massa, globalização e produção de bens (RISAGER, 1998). A perspectiva transcultural foca:

“[...]na vida de indivíduos e grupos em contextos caracterizados cultural e linguisticamente de maneira mais ou menos complexa: canais de televisão, rua da cidade, turmas multiculturais, o mercado - situações em que a língua-alvo é usada, mas de uma forma que os aprendizes também percebam outras línguas sendo usadas (inglês na Alemanha, Francês na Grã-Bretanha). (RISAGER, 1998, p. 248-249, tradução nossa²¹).

Na abordagem transcultural citada por essa autora, a complexidade e hibridização de identidades é apontada como uma consequência da longa permanência de indivíduos em outros países e, dessa forma, não seria possível fazer uma rígida distinção acerca do nível de ensino de línguas, isto é, o ensino não seria estritamente considerado como L1, L2, por exemplo. Tendo em mente esse cenário é que a autora apontou que o ideal seria o desenvolvimento de uma competência mediadora: competência comunicativa e intercultural com o objetivo de usar a língua em quaisquer situações caracterizadas pela complexidade linguística e cultural.

Dando continuidade ao panorama dos estudos de língua e cultura, Kramsch (2011) assinala que é também na década de 1970 que emerge a Análise da Conversação com os trabalhos de Harold Garfinkel e Erving Goffman. Nessa área, análises mecânicas dos *turns-at-*

²¹ Trecho original: [The transcultural approach] focuses on the life of individuals and groups in contexts characterized by more or less cultural and linguistic complexity: television channels, the city street, the multicultural classroom, the supermarket - situations where the target language is used, but in such a way that learners also become aware of other languages being used (English in Germany, French in Britain, etc.) (RISAGER, 1998, p. 248-249).

talk possibilitaram visualizar como a cultura é (re)produzida através da linguagem. Nessa época, outra área de estudo da cultura em ação foi a Pragmática, em especial a Pragmática transcultural.

Kramersch (2006) relata que na década seguinte, em 1980, a partir do surgimento do Ensino Comunicativo de Línguas, o conceito de cultura humanista, que definia cultura como produto de uma literacia canônica em literatura e artes (Cultura com C maiúsculo) e, vigente até então, cedeu espaço para um conceito mais pragmático de cultura como “modos de vida”. Com o foco em contextos sociais e interacionais na comunicação, o conceito de cultura com c minúsculo (ou *small cultures*) passa a ser reconhecido. Esse novo conceito “inclui as maneiras de se comportar, comer, falar e morar dos falantes nativos, bem como seus costumes, crenças e valores.” (op. cit., p. 323, tradução nossa²²).

Alinhados a Kramersch (2006), compreendemos que a pesquisa em língua e cultura durante a década de 1980 priorizou a adequação sociolinguística do uso da língua em contexto de interação autêntico. Havia interesse, portanto, em compreender como os falantes nativos usavam a língua(gem) para propósitos comunicativos. A mesma autora salienta, no entanto, que a equação herderiana²³ de “uma língua = uma cultura” foi mantida e professores de línguas ensinavam as regras de uso sociolinguísticas da mesma maneira que ensinavam as regras gramaticais. O ensino de cultura nessa perspectiva estava voltado ao que era “típico” e, geralmente, estereotipado, com foco na manutenção de “características nacionais e ausência de aprofundamento histórico” (op. Cit., p. 324, tradução nossa²⁴).

Desde a década de 1990, com o aumento dos fluxos migratórios no mundo inteiro, a temática Língua e Cultura foi intensificada. Devido aos conflitos regionais, milhares de indivíduos buscaram asilo político em outros países, bem como outros milhares imigraram em busca de trabalho. De acordo com o Relatório de Migração Mundial (*International Organization for Migration, IOM, 2019*), em 1990 a quantidade de europeus vivendo fora da Europa equiparava-se ao número de não-europeus vivendo nesse continente.

Esse cenário de imigração em larga escala para o continente europeu gerou impactos significativos tanto nos países de origem quanto nos países de destino. Um exemplo disso é citado por Woodward (2014) ao relatar que:

²² Trecho original: It includes the native speakers’ ways of behaving, eating, talking, and dwelling, as well as their customs, beliefs, and values. (KRAMSCH, 2006, p. 323).

²³ Equação ou ideia Herderiana refere-se à suposta mescla ideológica da relação entre linguagem e sociedade atribuída ao filósofo Johann Gottfried von Herder. Alguns pesquisadores compreendem essa dita equação numa perspectiva estática. Piller (2016) apresenta perspectiva distinta sobre essa expressão e discute em profundidade esse tema em seu artigo “*Herder: an explainer for linguists*”.

²⁴ Trecho original: Striking in this concept of culture is the maintenance of the focus on national characteristics and the lack of historical depth. (KRAMSCH, 2006, p. 324).

“[...] muitas cidades europeias apresentam exemplos de comunidades e culturas diversificadas. Existem, na Grã-Bretanha, muitos desses exemplos [...]. A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. A migração é um processo característico da desigualdade em termos de desenvolvimento. Nesse processo, o fator de ‘expulsão’ dos países pobres é mais forte do que o fator de ‘atração’ das sociedades pós-industriais e tecnologicamente avançadas.” (op. cit., p. 22).

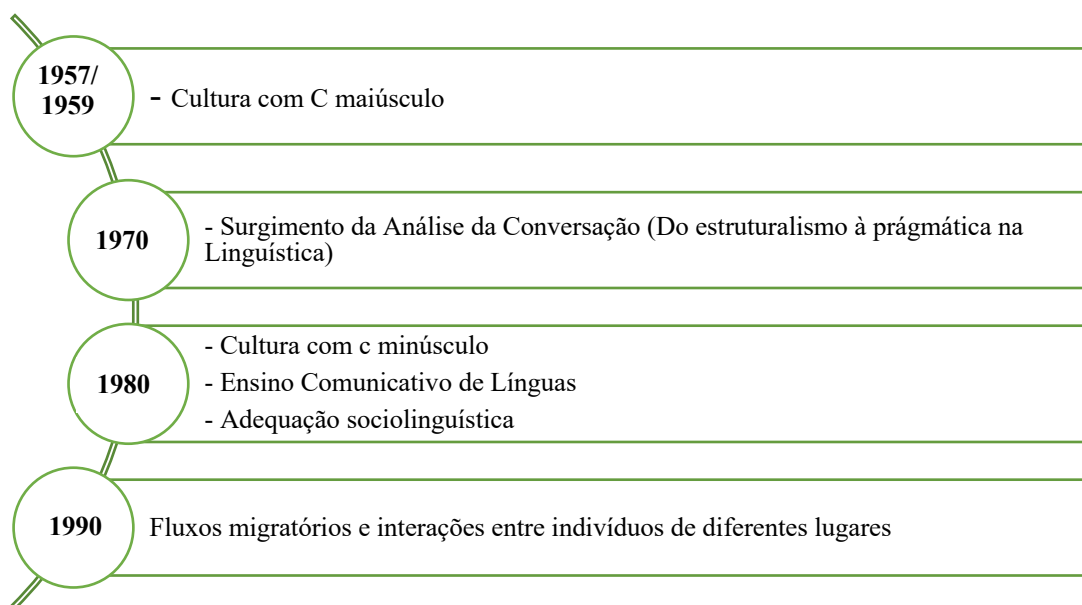
Retomar esse ponto específico da história parece-nos relevante por considerar que a dispersão de pessoas e as múltiplas interações possibilitadas pelas globalizações²⁵ colocaram em xeque ideias de cultura homogênea, dissolvendo, gradualmente, limites e fronteiras territoriais e imaginárias.

Valemo-nos da afirmativa de Hall (2003) de que identidades anteriormente concebidas como estáveis e estabelecidas estão “naufragando nos rochedos de uma diferenciação que prolifera”, considerando que a globalização, continuamente, desenreda e subverte modelos culturais herdados, essencializantes e homogeneizantes, desfazendo, portanto, limites e territorializações. “Por todo o globo, os processos das chamadas migrações livres e forçadas estão mudando de composição, diversificando as culturas dos antigos Estados-nação dominantes, das antigas potências imperiais, e, de fato, do próprio globo.” (HALL, 2003, p. 44-45). É nessa perspectiva de entrelaçamento entre o global e o local que cultura deixa, definitivamente, de ser compreendida como uma unidade de representação homogênea de um local e, esses desdobramentos, têm implicações para o panorama conceitual entre língua e cultura apresentado nesta seção.

Para facilitar a visualização dessas mudanças conceituais entre língua e cultura citadas, apresentamos a seguinte ilustração, partindo do marco de cultura com C maiúsculo até o ponto discutido até aqui referente à imigração e globalizações:

²⁵ Compreendemos neste trabalho globalizações, no plural, reconhecendo que há diferentes dinâmicas de globalização, conforme pontuado por Boaventura de Sousa Santos (2002).

Figura 3: Proposta de organização de linha do tempo dos estudos entre língua e cultura



Fonte: elaboração nossa

A explicitação de que culturas nacionais são comunidades imaginadas e de que identidades nacionais estão em declínio abrindo espaço para novas identidades – híbridas (HALL, 2006), são teorizações visibilizadas na área de Estudos Culturais que exerceram efeitos em teorizações contemporâneas na área da Linguagem, reconhecendo que a linguagem é uma prática social e, portanto, se estudamos linguagem, também estudamos as sociedades e culturas das quais ela é ‘parte constituinte e constitutiva’ (FABRÍCIO, 2006).

Kramsch (2010) reconhece que **a noção de cultura a qual serviu de base para seus estudos desenvolvidos em 1993 era de caráter modernista - cultura como associação a comunidades nacionais**. Posteriormente, Kramsch (2011), destaca que a Análise do Discurso teve papel de destaque para a compreensão da linguagem em uso, pois **o conceito de cultura deixou de ser compreendido como sinônimo de monumentos, artefatos e produtos artísticos e passou a ser melhor compreendido a partir do sentido que falantes e ouvintes lhes davam através do discurso**. Assim, a fim de entender cultura, era preciso compreender restrições culturais universais e específicas sobre o **uso** da linguagem no discurso: por exemplo, como os atores sociais iniciam e terminam as conversas, como gerenciam ou evitam tópicos,

como estruturam um argumento e organizam as informações, como eles negociam significado, como eles relacionam texto ao contexto [...]” (op. cit., p. 306, tradução nossa²⁶).

Em perspectiva contemporânea, Kramersch (2010) considera cultura necessariamente associada a ideologias, atitudes e crenças, manipulada, portanto, através de discursos, seja da mídia impressa e online, seja da indústria de marketing de maneira geral. Dessa forma, cultura deixa de ser vista, estritamente, como um “mundo de instituições e tradições históricas” para ser considerada, também como “subjetividade e historicidade” e é, assim, construída e sustentada, portanto, pelas histórias que contamos e pelos vários “discursos que dão sentido às nossas vidas”.

Buscamos, neste capítulo, apresentar como cultura foi compreendida em diferentes momentos e como esse conceito ainda pode ser discutido criticamente na atualidade. É imperativo que, no papel de linguistas e professores de LE, saibamos explicar como e por que trabalhamos cultura. Tal como sublinha Boaventura de Sousa Santos (2009), compreendemos que os tempos atuais não nos permitem respostas fortes, mas perguntas fortes e respostas fracas. Isso não nos isenta, entretanto, da responsabilidade de refletir criticamente sobre conceitos chave desta pesquisa, como cultura e interculturalidade, justamente porque são termos saturados e requerem investigação atenta e comprometida com seus múltiplos sentidos. Nossa proposta é além de apresentar e discutir em profundidade esses conceitos, analisá-los no contexto de PLE, especificamente no âmbito do Celpe-Bras, reconhecendo o potencial redirecionador desse exame para a práxis de professores de PLE.

Tendo a perspectiva reflexiva em mente, buscamos “desconstruir noções convenientes e preguiçosas de cultura” (PILLER, 2011) comumente compartilhada em materiais didáticos e, especialmente, quando a representação²⁷ do chamado outro pode ocorrer a partir de viés exotificado. A qualidade do processo de ensino e aprendizagem de uma LE pode ser comprometida a partir de disseminação de ideias equivocadas sobre nós e sobre o dito estrangeiro, levando em conta que a discussão sobre culturas, construída em torno de uma seleção de fatos culturais corre o risco de ser apenas uma aquisição, uma posse do Outro (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006). Iniciamos a próxima subseção apresentando

²⁶ Trecho original: To understand culture, one had to understand both the universal and the culture-specific constraints on language use in discourse: for example, how social actors initiate and end conversations, how they manage or avoid topics, how they structure an argument and organize information, how they negotiate meaning, how they relate text to context [...] (KRAMSCH, 2011, p. 306)

²⁷ Entendo representação como “um processo discursivo, um processo de significação sempre culturalmente determinado e sócio-historicamente construído”. (MAHER, 2010, p. 37).

perspectivas distintas de cultura: em 1.2 Cultura em perspectiva essencialista, e, em seguida, na subseção 1.2.1, abordamos Essencialização Oriental e Ocidental.

1.2 Cultura em perspectiva essencialista

*Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma,
nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro.*

BHABHA, 1998, p. 65

Na perspectiva essencialista, cultura é descrita como entidade estática, dita homogênea, tradicional, restrita a um espaço-tempo, impermeável, de modo que indivíduos podem ser considerados como “prisioneiros de sua ancestralidade²⁸”. No contexto de Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (EALE), essa perspectiva é comumente notada em materiais didáticos em seções como “costumes, festividades, tradições” e também como “dicas” de comportamento e noções de “etiqueta cultural” - essa celebração do que está na superfície das culturas, sem conexão com a vida real dos indivíduos e de suas lutas políticas, é uma promoção de “verdadeiros ‘safáris culturais’, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotificado.” (MAHER, 2007, p. 260). No contexto de PLE, Mendes (2010) enfatiza a ocorrência da redução de cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida em materiais didáticos para ensino de português como LE/L2.

Na perspectiva de Holliday (2012), a celebração e compartilhamento de artefatos, festividades, cerimônias, comidas e roupas, de maneira superficial, comumente promovidas pelo multiculturalismo liberal, são ações sob orientação do denominado “multiculturalismo de boutique” ou “multiculturalismo ingênuo”. Tal como numa vitrine, o que se vê e prioriza são apenas superfícies estéticas, sem aprofundamento de questões como quem, por que, para que(m) e como fazem. “O cerne da questão da realidade x ilusão reside na imaginação do Eu e do Outro” (HOLLIDAY, 2012, p. 45, tradução nossa²⁹). Em leitura semelhante, Abdallah-Preceille (2015) compreende que a noção de cultura como uma lista de determinadas

²⁸ Expressão utilizada continuamente pela pesquisadora Terezinha Machado Maher para expor a contestação identitária a que são submetidos povos indígenas no Brasil e como eles tornam-se “prisioneiros de sua ancestralidade” por aqueles que compreendem cultura indígena como estática.

²⁹ Trecho original: The core of the issue of reality vs. illusion resides in the imagining of Self and Other. (HOLLIDAY, 2012, p. 45)

características ou traços ao invés de *relações e interações* entre pessoas é equivocada e merece que lancemos um olhar atento em nossas práticas.

Dervin e Machart (2015) esclarecem que a noção de cultura em sua perspectiva antropológica ‘sólida’ tem sido desconsiderada por boa parte dos pesquisadores contemporâneos da área de ciências humanas sob o argumento de que culturas são resultados de co-construções, negociações, manipulações, questionamentos e instabilidades. Para esses autores, a ideia de “cultura nacional” é uma ficção teórica, um resquício de ondas nacionalistas ocorridas na Europa durante os séculos dezoito e dezenove. Complementarmente ao indicado pelos autores anteriormente mencionados, Holliday (2012) afirma que o conceito de cultura nacional é ideologicamente organizado e projetado de diferentes formas e em diferentes tempos, de modo a acomodar agendas de interesses políticos da classe dominante.

A perspectiva essencialista, que considera cultura meramente como “hábitos ou comportamentos” de determinado grupo, apresenta-se como ineficiente para explicar a complexidade de variáveis envolvidas em interações e de seus processos sociais, identitários e sociopolíticos. Ao dizer isso, compreendemos que em um encontro entre indivíduos (para além do contexto de ensino-aprendizagem), é fundamental considerar suas “*diversidades diversas*”, termo cunhado por Fred Dervin para propor o reconhecimento da complexidade das questões de gênero, classe social, religião, idade, dentre outros.

No âmbito de EALE, essas discussões parecem-nos altamente significativas, pois é preciso reconhecer que em interações (de maneira abrangente) nós não lidamos com o outro, mas com “nossa imaginação do que seja a cultura dele/dela e como ela é transmitida por diferentes tipos de discurso nos quais as mídias de massa (e atualmente as sociais) tendem a focar” (DERVIN; MACHART, 2015, p. 3, tradução nossa³⁰). Nessa perspectiva, professores não mais encontram Yves, Antonios ou Mohameds, mas o estereótipo (estabelecido e reforçado) sobre franceses, portugueses e árabes. Culturas precisam ser contextualizadas em termos políticos, sociais e baseadas nas realidades de comunicação (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006). Diante do pluralismo, essa autora recomenda-nos, em aulas de línguas, focar em variedades de fragmentos culturais significativos ao invés de uma totalidade cultural. Os traços culturais são, portanto, mais importantes do que estruturas culturais.

³⁰ Trecho original: Often it is not the Other that we meet in intercultural situations, but our imagination of his/her culture as it is conveyed through different types of discourses on which mass (and nowadays social) media tend to focus. (DERVIN; MACHART, 2015, p. 3)

Ao problematizar o conceito de cultura e de competência intercultural explicitados em documentos públicos europeus, Hoskins e Sallah (2011) nos convidam a refletir sobre até que ponto nossas práticas de ensino de LE reificam estereótipos de uma cultura ao invés de desafiar ou problematizar percepções. No âmbito de PLE, por exemplo corremos o risco de superenfatizar e, ao mesmo tempo, simplificar o que de fato é cultura brasileira ao mobilizar generalizações e/ou totalizações comportamentais de ‘brasileiros’, por exemplo. Uma perspectiva reducionista de cultura também pode esconder relações de poder desiguais, incluindo pobreza, violência e racismo, além de ocultar a discussão sobre forças estruturais dominantes do capitalismo, racismo, colonialismo e sexismo.

Diante do exposto até este ponto, retomamos as perguntas indicadas no início desta seção: “*é possível ensinar cultura?*” E, ainda, “*que cultura ensinar?*”. A primeira pergunta parece ecoar uma noção de cultura como entidade reificada e manipulável em currículos educacionais, que se soma ou subtrai. Kramersch (2017) nos convida a redirecionar o foco: ao invés de ensinar ‘cultura’, a autora sugere que desenvolvamos Competência Intercultural.

Uma perspectiva semelhante à de Kramersch (2017) é apresentada por Abdallah-Preteuille (2012) ao propor que a busca pela desconstrução do conceito de cultura marcadamente descritivo e objetificado nos permite ir além da mera defesa das diferenças culturais, pois abandonamos o papel de ‘legisladores culturais’ a favor da posição de ‘intérpretes’. Ambas as autoras parecem priorizar, portanto, o desenvolvimento de práticas para expansão e aprimoramento de diálogo em quaisquer interações, entre quaisquer indivíduos, afastando-nos, assim, de marcas rasas de identificação - país de origem, idade, status social, nacionalidade, dentre outros.

A segunda pergunta, “*que cultura ensinar?*”, revela, concomitantemente, fragilidade e desafio, especialmente se refletirmos sobre o grau de diversidade considerado para se “ensinar” cultura. Essa proposição leva em consideração que a voz de grupos dominantes tende a ser a mais ouvida e, assim, corre-se o risco de instrumentalizar cultura a serviço daqueles que detêm o poder, dos que dizem representar “a” cultura de determinadas comunidades. Além disso, ao tentarmos “ensinar cultura”, dificilmente nos desvencilhamos da problemática relacionada às noções de representação e representatividade. Kramersch (1998) propõe a seguinte reflexão sobre esse tema:

Quem tem o direito de falar por quem, de representar quem através da linguagem falada e escrita? Quem tem autoridade para selecionar o que é representativo de uma

dada cultura: quem é de fora, que observa e estuda essa cultura, ou quem é de dentro e a vive e a experiencia? (KRAMSCH, 1998, p. 9, tradução nossa³¹)

Para além da instrumentalização de cultura, na perspectiva essencialista, cultura é, geralmente, utilizada como “desculpa”, ou “diferença” e, até mesmo, como “camisa-de-força”. Dervin e Gross (2016) afirmam que há, em geral, ênfase excessiva na diferença (diferença cultural) e isto se mostra problemático, haja vista que

“os limites são frouxos e as ideias, pensamentos, práticas, discursos, crenças e outros viajam pelo mundo muito rapidamente. O que é comum pode ultrapassar os limites entre países, regiões, línguas, religiões e assim por diante. Essas comunalidades precisam, então, ser incluídas em Competência Intercultural” (DERVIN; GROSS, 2016, p. 4, tradução nossa³²).

Contrariamente à perspectiva de ensino com foco em diferenças ou semelhanças, Dervin (2016) propõe que reconheçamos esses dois pontos como uma oscilação ou como um *continuum*. Compreendemos que, naturalmente, em interações diversas, possam ocorrer ruídos na comunicação e inúmeras causas podem ser atribuídas a esses acontecimentos. No entanto, conforme esclarece Abdallah-Preteille (2006), ao justificarmos mal-entendidos entre indivíduos levando em conta, meramente, suas origens temos uma radicalização do diferencialismo, é a exacerbação de uma lógica de filiação e fronteiras e, portanto, a própria negação da **ideia de interculturalidade, isto é, da tensão entre singularidade e universalidade**. A autora em questão, afirma, ainda, que ensinar a partir de diferenças é optar por evitar reflexões. Desse modo, em contexto de EALE, ao invés de limitarmo-nos pelo essencialismo, podemos optar pelo estímulo a “aprender a ver, ouvir, estar atento às outras pessoas, aprender a estar alerta e aberto em uma perspectiva de diversidade e não de diferenças,

³¹ Trecho original: Who is entitled to speak for whom, to represent whom through spoken and written language? Who has the authority to select what is representative of a given culture: the outsider who observes and studies that culture, or the insider who lives and experiences it? (KRAMSCH, 1998, p. 9).

³² Trecho original: Another problem with IC lies in the overemphasis on difference (cultural difference), which is problematic in a world like ours where boundaries are loose and ideas, thoughts, practices, discourses, beliefs and so on travel the world so quickly. Commonalities can cut across countries, regions, languages, religions and so on. They thus need to be included in IC. (DERVIN E GROSS, 2016, p. 4)

exige o reconhecimento e a experiência da alteridade, experiência que é adquirida e praticada.” (op.cit., p. 478, tradução nossa³³).

Conforme mencionado no capítulo introdutório deste trabalho, inicialmente planejamos desenvolver análise em contexto de ensino e aprendizagem de PLE com aprendentes da Ásia Oriental. No entanto, a partir de intensas leituras e reflexões acerca de cultura e interculturalidade e, em especial sobre essencialização oriental e ocidental indicadas na subseção seguinte, é que optamos pelo rompimento com representações persistentes e essencializadas de possíveis interlocutores da Ásia Oriental, isto é, compreendemos que a escolha baseada meramente em nacionalidade e supostas matrizes culturais resultaria em uma pesquisa potencialmente essencialista, posto que partir de categorizações implica desconsiderar a complexidade de identidades linguístico-culturais. Em seguida discorreremos sobre a trajetória do estudo em relação à essencialização oriental e ocidental.

1.2.1 Essencialização Oriental e Ocidental

Desde a publicação do livro *Orientalismo - O Oriente como invenção do Ocidente*, de Edward Wadie Said em 1978, a discussão a respeito da relação Oriente e Ocidente tomou nova direção no meio acadêmico. A tese de Said é que a representação do Oriente a partir das lentes imperialistas e hegemônicas Ocidentais resultou em “quase uma invenção Europeia [...] de seres exóticos, de memórias e paisagens obsessivas³⁴, de experiências notáveis” (op.cit., p. 13). Dessa maneira, o ‘Ocidente’ criou um ‘Oriente’ permeado de mistificações, decadência e ignorância garantindo, assim, ao ‘Ocidente’, uma representação de suposta superioridade, racionalidade e progresso. Entendemos que, dessa maneira, “o Outro perde seu poder de significar, de negar, de iniciar seu desejo histórico, de estabelecer seu próprio discurso institucional e oposicional” (BHABHA, 1998, p. 59).

Edward Said, Gayatri Chakravorty Spivak e Homi Bhabha são comumente considerados a “Santíssima Trindade” da Teoria Pós-colonial. Outros autores notadamente

³³ Trecho original: To learn to see, to hear, to be mindful of other people, to learn to be alert and open in a perspective of diversity and not of differences, calls for the recognition and experience of otherness, experience that is acquired and that is practiced. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 478)

³⁴ Optamos pela versão traduzida. O trecho completo na língua original é o seguinte “The Orient was almost an European invention, and had been since antiquity a place of romance, exotic beings, haunting memories and landscapes, remarkable experiences.” (SAID, 1978, p.1)

reconhecidos por visibilizar a interação entre colonizado x colonizador são Frantz Fanon e Chinua Achebe. Bhabha (1998) esclarece que perspectivas pós-coloniais buscam intervir em discursos ideológicos que tentam “dar uma normalidade hegemônica” às histórias de diferentes povos – colonizados e subjugados. Nas palavras do próprio autor, essa perspectiva: “[...] procura explorar aquelas patologias sociais – “perda de sentido, condições de anomia” – que já não simplesmente se aglutinam à volta do antagonismo de classe [mas] fragmentam-se em contingências históricas amplamente dispersas”. (BHABHA, 1998, p. 240).

Apesar da discussão desse movimento de outrização ocidental ter ganhado terreno desde a década de 1970, Dervin (2017) enfatiza que tanto “Ocidente” como “Oriente” (usamos esses termos em aspas para esclarecer que não os compreendemos como blocos uniformes) têm outrizado³⁵ um ao outro. O autor aponta o fato de a China ter sido descrita durante muito tempo a partir de construções e representações ocidentais e também assim cultivada e reinventada pelos próprios chineses, bem como ter criado suas próprias representações acerca do dito “ocidental”. Desse modo, os encontros entre “Ocidente” e “Oriente” têm, geralmente, ocorrido a partir de perspectivas essencializadoras um do outro. Consideramos fundamental refletir, como professores de PLE, como e que representações estão em jogo no desenvolvimento de interculturalidade em nossas práticas pedagógicas, se esse for um objetivo acordado entre os agentes no processo de ensino e aprendizagem dessa língua.

Um ponto inicial para refletirmos sobre essencialização em contexto de PLE é problematizar o pressuposto de que a nacionalidade de um aprendente pode ser usada como elemento preditor e/ou explicador de ações e comportamentos em sala de aula. Se partirmos de categorias estanques como a nacionalidade, seja de indivíduos que nasceram no continente asiático, europeu ou outros blocos geográficos, incorremos em essencialização por pressupor homogeneização ou linearidade sociocomportamental a partir de um local, isto é, desconsideramos a complexidade e diversidade desses indivíduos. Hall (1997) cita o estudo de Richard Dyer (1997) no qual esse último autor faz uma distinção importante entre tipificação e estereotipificação, sendo a primeira um componente essencial para a produção de sentido, levando em consideração que sem o uso de 'tipos', isto é, conceitos gerais ou determinadas categorias, seria difícil construir sentido e fazer referências. Nesse sentido, o local geográfico

³⁵ Nota complementar: O termo **outrizar** foi utilizado como tradução nossa ao trecho original “[...] Chinese have also othered the ‘West’” (DERVIN, 2017, p. 2). No dicionário digital Cambridge, a explicação para *otherize* é “*to make a person or group of people seem different, or to consider them to be different*”. No caso do exemplo citado pelo autor, indivíduos de países da região oriental e ocidental não têm apenas alterizado um ao outro, isto é, tratado um indivíduo ou grupo como diferente em relação ao seu, mas eles têm **outrizado** um ao outro, isto é, é atribuído um valor negativo à diferença e, portanto, outrizar parece se aproximar mais dessa ideia do que alterizar, que seria uma tradução mais direta a *otherize*.

de nascimento pode ser considerado um tipo, uma categorização que nos auxilia a compreender a formação histórica e geológica da região de indivíduos em determinados territórios, mas não deve ser compreendido em perspectiva causal – isso seria estereotipificação.

Estereotipificação diz respeito, ainda segundo Hall (1997) à consideração de algumas características simples, memoráveis, amplamente reconhecidas sobre uma pessoa. Em outras palavras, é um processo de redução do universo de um indivíduo a algumas características. Assim, a primeira diferença é que o estereótipo reduz, essencializa, naturaliza e fixa a 'diferença'. Ademais, Hall (1997) afirma que a estereotipificação implementa uma estratégia de divisão: separa o normal do aceitável e o aceitável do anormal e inaceitável, expelindo ou excluindo tudo o que não se encaixa, o que for diferente.

Tendo em mente as considerações anteriores sobre a distinção entre tipificação e estereotipificação, torna-se claro que neste último caso há uma nítida separação entre o que é considerado normal ou desviante, o que pertence ou é de fora, entre 'nós' e 'eles'. Hall (1997) segue esclarecendo que estereótipos tendem a ocorrer em locais onde há grandes desigualdades de poder. A relação estabelecida pelo autor entre representação, diferença e poder é desenvolvida a partir da assunção de que poder não é apenas direcionado à exploração econômica, mas o poder de marcar e classificar; o poder simbólico de aceitar ou de expulsar numa perspectiva cultural e simbólica. Por esses motivos é que Hall (1997), conforme já pontuamos, considera estereótipos como um elemento chave no exercício de violência simbólica e cita a imagem do Oriente, discutida por Edward Said, como uma estereotipificação do Oriente.

Professores de LEs podem se beneficiar da discussão e compreensão acerca de essencialização, tipificação e estereotipificação, pois é através da linguagem que produzimos e fazemos circular sentidos. Abordar uma língua e suas culturas sob perspectiva reflexiva e questionadora desse tipo de representação pode contribuir para a promoção da interculturalidade. A fim de evitarmos essencializações em práticas de ensino de LE, primeiramente, é preciso refletir atentamente sobre o uso de termos como “centro e periferia”, “Ocidental e não-ocidental” porque, à exceção da localização geográfica, tais referências fazem mais sentido quando pensadas como conceitos psicológicos e, acrescentamos políticos, já que são impostos e delimitados a partir de relações desiguais de poder (HOLLIDAY, 2012).

Kumaravadivelu (2003) afirma que no âmbito do Tesol (*Teaching English to Speakers of Other Languages* – Ensino de inglês a falantes de outras línguas) a circulação de estereótipos culturais, particularmente associados a aprendentes da Ásia, é recorrente. Esse autor afirma que essa homogeneização é prejudicial a bilhões de indivíduos pertencentes a culturas tão

contrastantes e conflitantes como a chinesa, indiana, japonesa, coreana, vietnamita, e muitas outras – “[são] todas jogadas em uma única cesta cultural rotulada como asiática.” (op. cit., p. 710, tradução nossa³⁶). Kumaravadivelu (2003) afirma que essa homogeneização gera estereótipos que, com o tempo, desenvolvem uma característica *teimosamente* persistente: os três estereótipos mais persistentes referentes a aprendentes da Ásia são de que eles/elas: a) são obedientes à autoridade; b) carecem de habilidades de reflexão crítica e c) não participam da interação em sala de aula. Certamente alguns alunos oriundos da Ásia podem apresentar essas características, mas essa correlação não pode ser fixada como um atributo de causa e efeito, é preciso investigar as causas do não diálogo, conforme sugere Tubino (2016), que no caso de estudantes chineses, por exemplo, podem ser remontadas a partir da presença colonial, carga excessiva de tarefas, currículo centralizador e da imposição de um estilo de ensino expositivo no âmbito de LE (cf. PIERSON, 1996 apud KUMARAVADIVELU, 2003).

Holliday (2012) apresenta um ‘exemplo clássico’ de um aprendente da Ásia Oriental mantendo-se quieto nas aulas. Essa atitude, segundo o autor, pode ser interpretada de duas formas: (1) Perspectiva Neoessencialista Dominante: esse comportamento advém de sua cultura nacional coletivista na qual sua lealdade ao grupo o priva de expressões individuais ou (2) Perspectiva cosmopolita crítica: esse comportamento pode ser influenciado pelas práticas educacionais nacionais do aprendente, mas não necessariamente limitado a elas. **Neoessencialismo é um termo utilizado por Holliday (2012) para referir-se às abordagens acadêmicas que perpetuam uma visão essencialista e generalizante na temática de comunicação intercultural, apesar de afirmarem realizar justamente o contrário.** Para o autor, os indivíduos que desenvolvem essas ações, geralmente, têm como referência as categorias de diferença propostas por Geert Hofstede.

Geert Hofstede foi popularmente reconhecido pela classificação de “dimensões culturais” para a compreensão de determinados comportamentos entre diferentes culturas. Como “consultor intercultural”, o pesquisador desenvolveu inúmeros projetos e ‘treinamentos culturais’ para diversas multinacionais utilizando um sistema quantificador para dar suporte às “análises” culturais. Seu estudo inaugural, datado de 1980, resultou na publicação da obra *Culture’s consequences*. À época, trabalhadores oriundos de diversos países da empresa IBM participaram de sua pesquisa por meio de questionários e entrevistas. A partir das respostas provenientes da aplicação de questionários, o autor categorizou essas informações em uma base

³⁶ Trecho original: [cultures as contrasting and conflicting as the Chinese, Indian, Japanese, Korean, Vietnamese, and many others] -all thrown into a single cultural basket labeled Asian. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 710).

de dados e, posteriormente, buscou validar esse estudo replicando-o em outros contextos, em uma postura metodológica determinista. Trata-se, assim, de estudos de natureza estatística, nos quais considerou a média de respostas pelos participantes, usando coeficientes correlacionais, variáveis dependentes e independentes e efeitos combinatórios para verificar o grau de similaridade entre os resultados para chegar ao modelo dimensional de culturas.

Para Hofstede, Hofstede e Minkov (2010) cultura é compreendida como programação mental, uma analogia à área da programação computacional para referir-se a modos de **pensar, sentir e agir de maneira pré-determinada**. Nas palavras dos referidos autores, “tão logo esses certos padrões de pensamento, sentimento e ação se estabelecem na mente de uma pessoa, ele ou ela deve desaprender esses padrões antes de poder aprender algo diferente, e desaprender é mais difícil do que aprender pela primeira vez.” (op.cit., p. 4, tradução nossa³⁷). Os pesquisadores propuseram o chamado “**Modelo 6-D de Cultura Nacional**” (*The 6-D model of national culture*) **para mensurar e explicar diferenças em comportamentos entre diferentes países**, a partir de seis dimensões, a saber:

1. Índice de Distância Hierárquica (*Power Distance*): extensão de distribuição de poder entre indivíduos em uma sociedade. Quanto maior este índice, mais a desigualdade é considerada normal por seus indivíduos. Além disso, preza-se pela manutenção da hierarquia superior-inferior.

2. Índice do grau de individualismo e coletivismo: em sociedades coletivistas há predominância de uma identidade do “nós”, enquanto em sociedades individualistas há predominância de uma identidade do “Eu”. De acordo com Hofstede, a palavra-chave para sociedades coletivistas é harmonia. A harmonia no interior do grupo é priorizada, ainda que haja discordância. Mantém-se harmonia mesmo que superficialmente para manutenção do grupo. Já em sociedades individualistas o confronto pode ser considerado saudável.

3. Índice do grau de masculinidade e feminilidade: refere-se ao papel emocional ao nascer como homem ou mulher e não necessariamente trata de gênero. Um alto índice de feminilidade indica que não há separação entre os supostos papéis de homem (forte, assertivo, prioriza a quantidade) e mulher (o papel de modesta, terna e focada na qualidade de vida). Para o autor, em sociedades femininas há busca pelo equilíbrio entre família e trabalho. Em sociedades masculinas o trabalho prevalece sobre a família.

³⁷ Trecho original: As soon as certain patterns of thinking, feeling, and acting have established themselves within a person's mind, he or she must unlearn these patterns before being able to learn something different, and unlearning is more difficult than learning for the first time. (HOFSTEDE; HOFSTEDE; MINKOV, 2010, p. 4).

4. Índice de aversão à incerteza: refere-se à extensão de como indivíduos numa sociedade sentem-se ameaçados diante de ambiguidade e situações incertas. Há relação direta com emoções como ansiedade e desconfiança diante do desconhecido.

5. Índice de orientação a longo e curto prazo: em uma cultura de orientação a longo prazo, a noção é de que o mundo está em constante mudança e há necessidade de preparação para o futuro. No outro extremo, ou seja, em uma cultura de orientação a curto prazo, o mundo é essencialmente como foi criado e o passado, nas palavras do autor, atua como uma “bússola moral”. Neste caso, o indivíduo tende a sentir orgulho do próprio país e as tradições são “sacrossantas”, enquanto nas culturas de orientação a longo prazo o indivíduo tende a ser humilde sobre si mesmo e considerar que as tradições podem ser mudadas

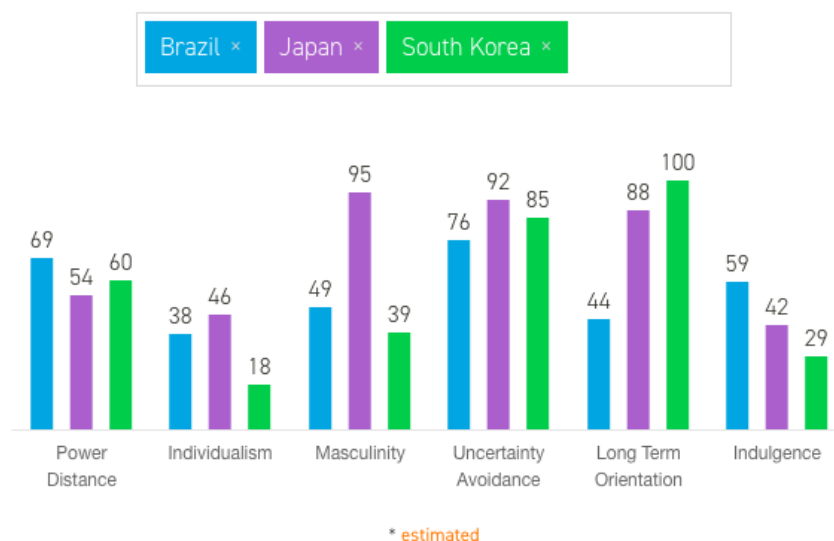
6. Índice de indulgência: “Em uma cultura indulgente, é bom ser livre. Fazer o que seus impulsos querem que você faça é bom. Amigos são importantes e a vida faz sentido. Em uma cultura contida, a sensação é de que a vida é difícil e o dever, não a liberdade, é o estado normal do ser.” (HOFSTEDÉ, s.d, tradução nossa³⁸)

Em página eletrônica organizada por Hofstede e sua equipe³⁹, é possível comparar esses índices entre diferentes países. A título de ilustração do que entendemos como essencialização entre Ocidente e Oriente, apresentamos na figura a seguir um exemplo de transposição das seis “dimensões culturais”, comparando e mensurando os índices do Brasil, Japão e Coreia do Sul:

³⁸ Trecho original: In an indulgent culture it is good to be free. Doing what your impulses want you to do, is good. Friends are important and life makes sense. In a restrained culture, the feeling is that life is hard, and duty, not freedom, is the normal state of being. (HOFSTEDÉ, s.d)

³⁹ Endereço: <https://geerthofstede.com/>

Figura 4- Dimensões Culturais de Hofstede para Brasil, Japão e Coreia do Sul



40

Fonte: Adaptado de <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

Ao focarmos a dimensão “indulgência”, por exemplo, percebemos que, na escala hofstediana de zero a cem, o Brasil é considerado o mais “indulgente” e a Coreia do Sul como o país menos “indulgente”. De modo generalizante, o “brasileiro” seria reconhecido por “ceder aos impulsos” e fazer o que considera prazeroso e, assim, priorizaria sua liberdade, enquanto “coreanos” priorizam o dever, ficando em segundo plano relações entre amigos.

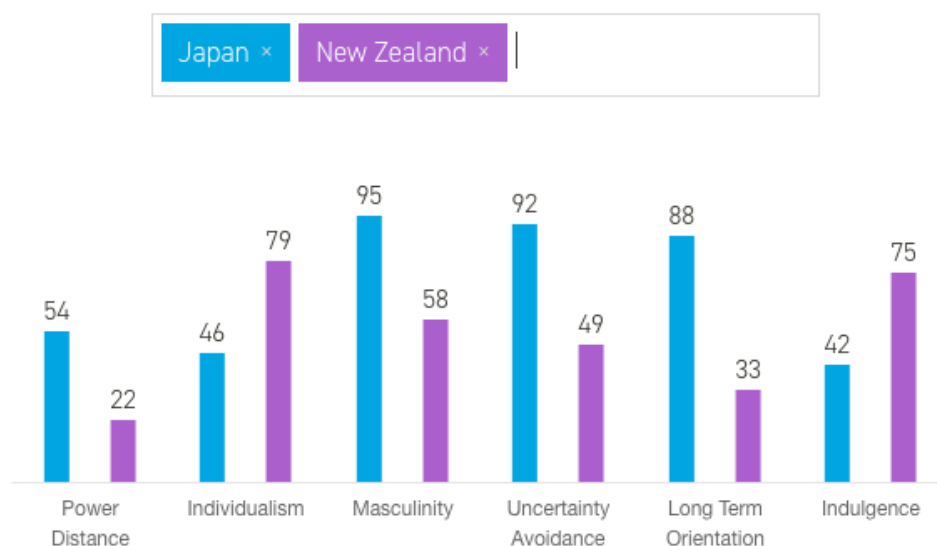
No momento de escrita desta seção, vivenciamos a pandemia do Covid-19. Gert Jan Hofstede, filho de Geert Hofstede, lançou em abril de 2020 artigo intitulado “*Divided, we stand; united, we fall?*”⁴¹ (Divididos, permanecemos; unidos, caímos?) no qual propõe explicar como diferentes países enfrentam o isolamento social ocasionado pela pandemia, lançando mão das “dimensões culturais” hofstedianas. Segundo o autor, os países que foram mais rápidos em conter a pandemia foram os países com alto índice de orientação a longo prazo, como Cingapura, Coreia, Taiwan e Japão e essa é uma *característica cultural* importante para

⁴⁰ Nota informativa sobre o uso de asterisco na página eletrônica da qual retiramos o quadro de informações: Certain country scores on the website cannot be found in Hofstede’s books. These scores are – partially or fully – not from Professor Hofstede; they have been added through research projects of other researchers or internal projects of Hofstede Insights. As this has been done under the direction of Hofstede Insights, all references should be made to Hofstede Insights as the original source, referring to the website as a SECONDARY SOURCE (please consult your academic style guide for more information).

⁴¹ Disponível para consulta em <https://geerthofstede.com/boos-blog-9-corona-across-cultures/>

contenção do vírus. Utilizando o sistema das dimensões hofstedianas, comparamos um país com baixo índice de orientação a longo termo, Nova Zelândia, e um de alta orientação, o Japão. Tranpusemos na imagem a seguir o gráfico comparativo gerado na página eletrônica de Hofstede e equipe:

Figura 5 - Transposição comparativa entre Japão e Nova Zelândia



Fonte: Adaptado de <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>

Apesar de Gert Hofstede indicar a orientação a longo prazo como um indicador importante para ajudar a sociedade a se preparar e atuar com vigilância diante do novo coronavírus, a Nova Zelândia apresenta, com um baixo índice de orientação a longo prazo, o menor número de casos de Covid-19 no globo. Com isso queremos ressaltar que a compreensão da experiência humana em interações em contexto de dita normalidade ou adversidade certamente requer análises mais criteriosas, que extrapolem índices quantitativos e generalizantes de mensuração cultural comportamental. Essa constatação pode ser relevante para discussões na área de ensino e aprendizagem de línguas, conforme discutimos adiante.

As inferências apontadas pelo pesquisador são consistentes com a ideia de desenvolvimento de ‘treinamentos culturais’ e sistemas de classificações de comportamentos a partir de categorias estáticas como nacionalidade ou língua. Breidenbach e Nyíry (2011) apontam que há uma variedade de treinamentos destinados a médicos e policiais para desenvolver “competência cultural”. Assim, a ênfase deixa de ser na psiquê humana e em traços individuais para agrupar “traços culturais”. Diversas instituições como bancos, agências de

publicidade, advogados, administrações municipais e organizações internacionais contratam "especialistas em cultura". Os autores afirmam que essa "Fase Culturalista" prioriza um tipo de mapeamento cultural:

A ideia é aplicar a receita antiga, familiar desde a visão do mundo colonial do início do século XX: o trabalho dos antropólogos é mapear a diversidade étnica por aí afora da mesma maneira que um botânico mapeia a diversidade de plantas, e esse trabalho deve ser feito para construir uma administração estável. (BREIDENBACH; NYÍRI, 2011, p. 122, tradução nossa⁴²)

Concordamos com os autores ao descreverem a abordagem hofstediana como uma espécie de "determinismo cultural nacional". Piller (2011) aponta que essa proposta de Hofstede é bastante criticada por suas suposições de nacionalismo banal e a equalização de cultura aos índices anteriormente mencionados. A autora afirma que, superficialmente, ao observarmos nossos próprios países de acordo com as descrições propostas pelas categorias hofsteadianas, encontraríamos alguma plausibilidade. No entanto, essa suposta plausibilidade somente ocorre porque fomos socializados a partir de discursos e práticas de um nacionalismo banal e, assim, encontramos dois grandes problemas nessas descrições de dimensões culturais de nações: supergeneralização e essencialismo. Metodologicamente é uma proposta falha, pois parte de amostras para atingir um volume muito alto e, além disso, essas dimensões privilegiam majoritariamente perspectivas *ocidentais* e carecem de validade.

Dervin (2017) soma-se às vozes em oposição à perspectiva hofstediana argumentando que o legado de Hofstede é, em boa parte, responsável pela ideia equivocada de 'choque de cultura', uma vez que parte de sua pesquisa foi classificar culturas em categorias e, dessa maneira, atribuiu aspectos positivos e negativos a determinados países. Quando comparamos culturas, fazemos julgamentos explícitos, implícitos e moralistas.

Ainda que de maneira breve, apresentamos o modelo hofstediano nesta seção por entender que um número significativo de estudos brasileiros da área de ensino de línguas (em especial PLE/PL2) utilizam-no, em maior ou menor grau, como referência para desenvolvimento de suas pesquisas: Farias (2014), Menezes (2015), Oliveira (2015), Beletti (2017), Caputo (2017), Lisboa (2017), Lemos (2020), Valle (2021), para elencar apenas alguns

⁴² Trecho original: The idea is to apply the old recipe, familiar from the early twentieth-century view of the colonial world: the job of anthropologists is to map ethnic diversity out there in the same way as a botanist maps the diversity of plants, and this job must be done to construct a stable administration. (BREIDENBACH; NYÍRI, 2011, p. 122)

estudos mais recentes, já que não é objetivo deste trabalho fazer análise documental exaustiva acerca desse tópico.

A busca por ‘coleta de comportamentos culturais’ também pode ser encontrada na Plataforma *Cultural Atlas*. Desenvolvida em 2016, essa plataforma foi elaborada a partir da perspectiva de diversos pesquisadores, colaboradores e comunidades migrantes da Austrália. O principal objetivo da *Cultural Atlas* é “informar e educar o público em atitudes, práticas, normas, comportamentos e comunicações interculturais”. A partir disso, busca-se “aumentar a coesão social na Austrália e melhorar os resultados para indivíduos e organizações que operam em uma sociedade cada vez mais culturalmente diversificada.” (EVASON; SCROOPE, 2016, tradução nossa⁴³). Os autores desse projeto desenvolveram-no como recurso suplementar ao *Cultural Competence Program (CCP)*, um curso de “treinamento online⁴⁴ destinado a desenvolver capacidades em torno da diversidade cultural no local de trabalho”

Partindo das descrições disponíveis no *Cultural Atlas*, é esperado que seus leitores obtenham uma ampla compreensão de outros “perfis culturais” por meio de “descrições culturais” e, assim, interajam de forma sensibilizada. Apesar de os autores utilizarem terminologias que geralmente convergem para uma visão essencialista de cultura, ao mesmo tempo, parecem perceber a fragilidade do projeto ao considerarem que culturas não são confinadas por suas fronteiras, tampouco são homogêneas em seu interior. De acordo com explicação disponível na página, indivíduos de um mesmo país de nascimento nem sempre têm o mesmo histórico e experiências culturais. (op. cit., 2016). Assim, esclarecem que não se trata de tentativa de formar expectativas ou estereótipos, mas de buscar proporcionar uma visão geral do contexto sociocultural com o qual esses indivíduos possam estar familiarizados:

As informações contidas no Atlas Cultural são mais relevantes para descrever as familiaridades culturais dos migrantes de primeira geração que nasceram no país do perfil em questão. À medida que a tradição cultural diverge e se transforma a cada geração, essas informações tendem a ser menos representativas dos migrantes de segunda geração. Embora muitas características das sociedades sejam persistentes, as culturas continuam a se transformar. Também é importante observar que os migrantes que estão estabelecidos e **aculturados** na Austrália há décadas podem ter um entendimento diferente do clima cultural e social de seu país, em relação àqueles que vivem nele hoje. Isso varia dependendo da frequência com que eles visitaram o país desde a migração, além de outros fatores. Este recurso pode fornecer apenas

⁴³ Trecho original: [...] it aims to inform and educate the public in cross-cultural attitudes, practices, norms, behaviours and communications. The goal is to enhance social cohesion in Australia and improve outcomes for individuals and organisations operating in an increasingly culturally diverse society. (EVASON; SCROOPE, 2016)

⁴⁴ Disponível em (cultural-competence.com.au/home).

uma orientação geral. (EVASON; SCROOPE, 2016, tradução nossa⁴⁵, grifo nosso)

Como esse atlas, há inúmeros outros documentos e publicações que buscam orientar, informar ou “educar” acerca de culturas nacionais e/ou estrangeiras. Na área de PLE, por exemplo, há materiais orientadores para o ‘ensino de cultura’, a exemplo do “Como trabalhar cultura em aulas de PLE”, que partem da definição de cultura como “uma organização de crenças, valores e costumes que **separam** um grupo do outro” (MENDONÇA, 2020, p. 2, grifo nosso). Como professores de LE, a busca por uma orientação geral acerca de outras culturas certamente é um esforço válido, mas precisamos manter em mente uma visão hermenêutica e inacabada do outro e de nós, pois a simples evocação de culturas não garante que estejamos livres de representações outrizadas, tampouco que estejamos trabalhando cultura a partir de lentes pós-modernas. Se optarmos por priorizar interculturalidade em aula de LE, precisamos considerar que “não se trata de recorrer às características autoatribuídas ou hetero-atribuídas [...], mas de realizar simultaneamente um retorno a nós mesmos. De fato, qualquer enfoque excessivo nas características dos outros leva ao exotismo e a becos culturais sem saída, **ênfatizando demais as diferenças culturais** e aprimorando, consciente ou não, estereótipos ou mesmo preconceitos.” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 476-477, tradução nossa⁴⁶, grifo nosso).

O encontro de culturas ou de ‘fatos culturais’ não leva em conta a complexidade dos indivíduos em interação, podendo, assim, provocar o risco de tratar de culturas de forma acrítica. Breidenbach e Nyíri (2011) sugerem que pensemos além da construção de guias de costumes, comportamentos ou tradições fixas no tempo e espaço para ceder lugar a **ferramentas direcionadas ao desenvolvimento de interação e compreensão de culturas em ação. O descentramento das próprias percepções, o afastamento de julgamentos etnocêntricos e a habilidade de desenvolver explicações mais sofisticadas para**

⁴⁵ Trecho original: The information contained in the Cultural Atlas is most relevant for describing the cultural familiarities of first-generation migrants who were originally born in the country of the profile in question. As cultural tradition diverges and transforms with every generation, such information tends to be less representative of second-generation migrants. Although many features of societies are persistent, cultures continue to evolve. It is also important to note that those migrants who have been settled and acculturated in Australia for decades may have a different understanding of their country’s cultural and social climate from those living there today. This varies depending on how frequently they have visited the country since their migration as well as other factors. This resource can only provide a general guideline. (EVASON; SCROOPE, 2016)

⁴⁶ Trecho original: It is not a question of dwelling on the self-attributed or hetero-attributed characteristics of others, but of simultaneously carrying out a return to one’s self. Indeed, any excessive focusing on the characteristics of others leads to exoticism as well as to cultural dead-ends, by overemphasizing cultural differences and by enhancing, consciously or otherwise, stereotypes or even prejudices. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 476-477)

interpretações pragmáticas, de acordo com Mcconachy e Liddicoat (2016), podem ser **indicadores de desenvolvimento da mediação intercultural**.

Outro ponto importante para essa discussão é apontado por Wang (2017) sobre como percepções etnocêntricas podem levar a interações frustradas. A autora indica que, atualmente, a Europa e a China têm se desapontado em seus encontros diplomáticos, pois há expectativa por parte de Europeus de uma China cooperante e agradável e, por outro lado, há uma China que idolatra o modelo de modernização europeu. A consequência mais notável nesses encontros é de uma “sensação de decepção um com o outro, porque a Europa e a China parecem não conseguir atender aos requisitos um do outro. (WANG, 2017, p. 34, tradução nossa⁴⁷). A essencialização não é restrita ao eixo asiático, mas a própria noção de Europa, como um bloco coeso, também tem implicações para o ensino e aprendizagem de línguas ao não visibilizar a diversidade de línguas, culturas, variantes, artes e manifestações sociais diversas de seus povos constituintes e constituidores.

Chin (2017), por sua vez, afirma que há muitos estudos sobre a perspectiva ocidental essencializante em relação à cultura chinesa e ressalta que isso não é exclusividade de ocidentais, visto que chineses da China ignoram outras comunidades falantes de Chinês, como a Malásia e Singapura. A autora afirma que é necessário considerar que **um indivíduo fala por si mesmo, em vez de considerá-lo como um mero representante de uma raça / etnia / nação / cultura**.

As representações de chineses por orientais e ocidentais geralmente é permeada pela influência confuciana. Em consonância com Breidenbach e Nyíry (2011), entendemos que “[...] usar o “confucionismo” para explicar os valores de 1,4 bilhão de chineses é certamente tão absurdo quanto tentar derivar o comportamento dos europeus contemporâneos da Bíblia ou da República de Platão (BREIDENBACH; NYÍRI, 2011, p. 50, tradução nossa⁴⁸).

A essencialização Ocidente x Oriente ilustra o fato de que generalizações e encapsulamentos culturais não são apenas equívocos éticos e políticos, mas, como aponta Sen (2004), piadas racistas e insultos étnicos, por exemplo, muitas vezes, podem ressurgir como grandes teorias perniciosas. O autor cita o caso da Grande Fome na década de 1840 na Irlanda, que era amplamente vista na Inglaterra como sendo causada pela ‘preguiça, indiferença ou inércia típicas do povo irlandês’ e, assim, a “missão da Grã-Bretanha” não era de “aliviar a

⁴⁷ Trecho original: the most noticeable consequence of their encounter is a sense of disappointment with each other, because Europe and China do not seem to be able to meet each other’s requirements. (WANG, 2017, p. 34)

⁴⁸ “[...] using Confucianism” to explain the values of 1.4 billion Chinese is surely as absurd as trying to derive the behavior of contemporary Europeans from the Bible or from Plato’s Republic.” (BREIDENBACH; NYÍRI, 2011, p. 50).

angústia irlandesa, mas civilizar seu povo e levá-los a se sentir e agir como seres humanos.” (SEN, 2004).

Através de lentes fundamentalistas e, em sintonia com uma perspectiva ocidentalista, identidades e diferenças podem ser abordadas discursivamente como armas de guerra, isto é, os significados articulados pela linguagem podem conduzir, justificar e construir um enfrentamento bélico segundo Moita Lopes e Fabrício (2005). Os autores analisaram textos divulgados na imprensa escrita brasileira que contribuem para uma polarização entre ocidentais e orientais-árabes, estereotipando e racializando a diferença, compreendendo que há um investimento na diferenciação das raças como um exercício de soberania. Assim, é que o “[r]acismo diferencialista e segregacionista, embora travestido de uma retórica pluralista, [...] concebe a existência de aspectos culturais fixos e essencialistas. Considera a diferença e, a princípio, não teoriza a respeito da superioridade ou inferioridade dos diferentes grupos étnicos” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2015, p. 249).

Essas construções discursivas da diferença, que operam sob uma ótica essencializadora, também são discutidas por Gerd Baumann (1996) acerca de estudos *sobre* ‘orientais’. O autor alerta para **o risco de se interpretar como regular o que informantes de um estudo afirmarem fazer como consequência de suas nacionalidades**. Mais especificamente, qualquer ato proveniente de um informante “asiático” é compreendido como consequência de sua “*asiaticidade*”, “identidade étnica” ou da “cultura de sua comunidade. Todo o poder de agência é ocultado e a cultura opera como um “casulo aprisionador” ou, ainda, uma “força determinante” (BAUMANN, 1996). Defendemos ser válido, como aponta Moita Lopes (2002), contribuir para a criação de um contradiscurso, uma posição de resistência diante desse aprisionamento, haja vista que identidades estão sujeitas a mudanças, podem ser reposicionadas e, especialmente, porque podemos resistir a práticas discursivas.

Redirecionando essa discussão sobre desempenho de identidades sociais em ambientes controlados, pesquisas ou sala de aula, cabe ressaltar a influência de professores e pesquisadores, em geral em posição de maior poder, em relação aos informantes/participantes e aprendentes. Conforme aponta Moita Lopes (2002), as visões que alunos e, acrescento de participantes de pesquisa, constroem em relação às suas identidades sociais podem ser influenciadas pelos discursos de identidades gerados em sala de aula ou ambiente de pesquisa. Isso não equivale, como bem sinaliza o autor, desconsiderar outras forças discursivas dentro e fora da escola/do ambiente de pesquisa, mas problematizar esses aspectos. Dessa maneira, **compreendemos que a normalização/atribuição de um comportamento a uma identidade étnica, por exemplo, é uma produção discursiva e não uma característica intrínseca à**

chamada asiaticidade ou ocidentalidade. Ratificamos a noção de que “[...] a conscientização da natureza socioconstrucionista do discurso e da identidade social é um ponto relevante em qualquer processo de ensinar/aprender línguas.” (op. Cit., p. 54).

1.3 Culturas no Plural, Culturalidade, hibridização cultural e interculturalidade

[...]we need a sea change in the way we look at culture
APPADURAI, 2004, p. 84

Inicialmente, priorizamos o termo **culturas, no plural**, ao invés de cultura no singular. A inserção do plural no termo cultura foi uma decisão tomada a partir da percepção de que cultura não é propriedade, mas um ‘vasto celeiro de significações’ (MITCHELL, 1987, p. 13 apud AGIER, 2001). Enfatizarmos, portanto, *culturas* no processo de EALE, reconhecendo a modificação das dimensões espaço/tempo proporcionadas pelas novas tecnologias e as diferentes formas de interação entre distintas e diversas comunidades, em ambientes virtuais, físicos e híbridos.

Montiel (2003) aponta que até as últimas décadas do século vinte a forma secular de produzir cultura, ancorada em dimensões históricas e geográficas precisas, de povos ou etnias, perdeu sua vigência, haja vista a ‘**desterritorialização e descentramento**’ de comunidades e organizações, pois essas “dimensões espaço/tempo da cultura estão agora sendo impugnadas pela cultura virtual, isto é, pelas manifestações culturais e modos de vida surgidos no ciberespaço” (MONTIEL, 2003, p. 19).

A possibilidade de movimentação entre diferentes mundos culturais a partir de um clique resulta no constante contato e reconfiguração de identidades e, conforme assinala o autor, manifestam-se como “híbridas, fragmentadas e transitórias”. Desse modo, compreendemos não ser recomendável adotar a noção tradicional de produção social de cultura, mas num horizonte movente, em constante circulação em comunidades de ensino e aprendizagem de LEs.

Em consonância com o que propõe Abdallah-Preteille (2012), no lugar de cultura podemos pensar em ‘*culturalidade*’ (tradução do termo original ‘*Culturality*’), numa tentativa de compreender a natureza flexível, processual e móvel de culturas. Devido à qualidade dinâmica da noção de culturalidade, ela é mais indicada para descrever como indivíduos selecionam determinadas informações de acordo com seus interesses e das flutuações situacionais. Dervin (2010; 2012) indica que termos como Culturalidade e identificação (cf. MAFFESOLI, 1995) podem ser usados para assinalar diversas modalidades presentes no

mundo porquanto os conceitos de cultura e identidade em perspectiva essencialista são antiquados e inadequados para lidar com a natureza em constante mudança e de múltiplas construções experimentadas por indivíduos.

O termo culturalidade parece evocar muito mais prontamente uma proposta de negociação de sentido em dinâmicas sociointeracionais entre indivíduos de diferentes lugares do que cultura em seu sentido descritivo, isto é, operante a partir da seleção de artefatos físicos, aspectos visíveis (ou visibilizados), celebrações, “padrões” ou ritos ou inscritos em um tempo-espaço imaginado.

Brian Street, em 1993, já indicava perspectiva semelhante à de Abdallah-Preteille em artigo intitulado “*Culture is a Verb: Anthropological Aspects Of Language And Cultural Process*” em que considera “cultura como um processo ativo de criação de sentido e contestação de definições, incluindo sua própria definição. É isso, então, o que quero dizer ao argumentar que cultura é um verbo.” (STREET, 1993, p. 25, tradução nossa⁴⁹). No mesmo artigo, o autor adverte para uma noção de cultura que nos faz desviar da compreensão de relações de poder imbricadas na linguagem. Possivelmente essa noção perigosa de cultura dialoga com o que Eriksen (2001) intitula “cultura como um cobertor aconchegante” e sugere, então, a utilização de termos mais explícitos, conforme a seguinte proposta:

"[...] em vez de invocar cultura, se alguém fala sobre artes locais, pode-se simplesmente dizer 'artes locais'; se alguém quer dizer linguagem, ideologia, patriarcado, direitos da criança, hábitos alimentares, práticas rituais ou estruturas políticas locais, pode-se usar esses termos ou termos equivalentes em vez de encobri-los no cobertor enganosamente aconchegante de cultura". (ERIKSEN, 2001, p. 142, tradução nossa⁵⁰).

Assim, compreendemos que tentativas de definição de cultura pautadas em “autenticidade”, “tradição”, “costumes”, “modos de vida” ou quaisquer atribuições aprisionadas a um espaço/tempo ignoram a diversidade como categoria epistemológica. Compreendemos que “[n]arrativas totalizantes, balizadas por padronização da vida social em

⁴⁹ Trecho original: Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that Culture is a verb. (STREET, 1993, p. 25).

⁵⁰ Trecho original: [...] instead of invoking culture, if one talks about local arts, one could simply say ‘local arts’; if one means language, ideology, patriarchy, children rights, food habits, ritual practices or local political structures, one could use those or equivalent terms instead of covering them up in the deceptively cozy blanket of culture. (ERIKSEN, 2001, p. 142)

variáveis específicas essencializadas, parecem deslocadas e estranhas em contextos intensamente cambiantes” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 716).

No contexto de ensino e aprendizagem de PLE, por exemplo, atividades com finalidades meramente comparativas entre o Brasil e países estrangeiros, no que diz respeito aos ditos hábitos, costumes e tradição – o popular “No Brasil, fazemos assim... e no seu país”? - parecem se aproximar da ideia de ‘cultura como um outro tipo de passado’, dito de outro modo, cultura é tomada num imaginário retroativo e a agência de sujeitos é esvaziada ou até mesmo anulada. Desse modo, cultura é entendida como oposição ao desenvolvimento, ao que é novo, à capacidade de reconstruir e aspirar pelo diferente (APPADURAI, 2004).

Appadurai (2004) afirma que precisamos colocar o futuro, e não o passado, como ponto central para a compreensão de cultura. Isso não equivale ignorar cultura em seu sentido amplo, isto é, como “arquivo da memória” e/ou como fonte de expressão humana, mas cultura são todas essas coisas, é “**um diálogo entre aspirações e tradições sedimentadas**” (op. Cit., p. 84, grifo nosso, tradução nossa⁵¹).

Seguindo linha reflexiva semelhante à proposta por esse autor ao repensar a dimensão espaço/tempo na discussão do termo cultura, trazemos algumas considerações de outro estudioso indiano, Homi Bhabha (1994). Para esse autor, cultura não é uma entidade estática e, portanto, não pode ser fixada no tempo e no espaço mas está, necessariamente, em constante movimento. Toda cultura é envolvida e é caracterizada por mistura, movimento, interconexão - o que Bhabha chama de **hibridização cultural**.

Situando-nos em contexto latino-americano, não podemos esquecer que “o mundo colonial foi principalmente um mundo de misturas, de mestiçagens, de fronteiras porosas, de hibridismos e de ambiguidades, apesar das forças epistêmicas que insistiam nas ideias de essência, clareza, divisão e pureza em suas teorizações, aparatos analíticos e metodologias” (MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2019, p. 714). Esses mesmos autores apontam, ainda, que a globalização acirrou ainda mais a modernidade em transição, acarretando “um mundo de misturas ainda mais intensas, hibridismos e contatos de todas as naturezas. Este é o mundo da mobilidade cada vez mais acelerada de línguas, textos, pessoas e discursos.” (op. cit., p. 714).

Canclini (1989), por sua vez, esclarece que o termo híbrido raramente é algo indeterminado, posto que há formas históricas de hibridização. No caso da América Latina, por exemplo, há combinações de tradições pré-colombianas e coloniais no processo de

⁵¹ Trecho original: “[...] culture is a dialogue between aspirations and sedimented traditions.” (APPADURAI, 2004, p. 84).

modernização. “Hoje concebemos a América Latina como uma articulação mais complexa de tradições e modernidades (diversas, desiguais), um continente heterogêneo formado por países onde, em cada um deles, coexistem múltiplas lógicas de desenvolvimento.” (op. cit., p. 23, tradução nossa⁵²).

Tendo em vista esses posicionamentos acerca de culturas e hibridismo em sala de aula de LE é problemático considerar que “a” cultura brasileira ou “a” japonesa, por exemplo, sejam culturas “puras”, isto é, enclausuradas em si mesmas, pois no interior de culturas há dissidências, negociações e transformações incessantes. Ao longo desta seção buscamos trazer apontamentos em direção a uma ‘noção complexa de cultura’, considerando que:

[...] (a) é política e é direcionada para a mudança social, em particular a mudança estrutural e sistêmica; (b) se baseia em direitos humanos e não em relativismo cultural ou dogmatismo; (c) é complexa e interroga a voz que representa o grupo e as relações de poder dentro do grupo; e (d) se concentra na inter-relação entre formas de diferença, como gênero, classe e etnia, e quando esses fatores são salientes nas discussões sobre discriminação. (HOSKINS; SALLAH, 2011, p. 123, tradução nossa⁵³).

Concordamos com Dervin (2016) ao assinalar que **nós não encontramos cultura**, nós encontramos representantes ou, melhor ainda, pessoas que representam imaginários e representações acerca de uma cultura. Consideramos, assim, *culturas em ação e não cultura como objeto*, noção considerada por Abdallah-Pretceille (2006) como central para a interculturalidade. Para essa autora, nenhum fato é intercultural per se, não há uma qualidade ‘intercultural’ atribuível a um objeto, interculturalidade é considerado um caminho analítico:

É apenas a análise intercultural que pode lhe dar esse caráter. É a aparência de quem vê que cria o objeto e não o contrário. Assim, por exemplo, dizer que estamos em uma sociedade intercultural, ou que estamos trabalhando em coisas interculturais, seria de fato um uso inapropriado da linguagem. A singularidade da abordagem intercultural reside muito na **maneira de questionar** e não em um campo de aplicação apresentado como intercultural. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p.

⁵²Trecho original: Hoy concebimos a América Latina como una articulación más compleja de tradiciones y modernidades (diversas, desiguales), un continente heterogéneo formado por países donde, en cada uno, coexisten múltiples lógicas de desarrollo. (CANCLINI, 1989, p. 23).

⁵³ Trecho original: a complex notion of culture that (a) is political and is directed towards social change, in particular structural and systemic change; (b) is based on human rights and not cultural relativism or dogmatism; (c) is complex and interrogates whose voice is representing the group and the power relationships within the group; and (d) focuses on the interrelationship between forms of difference such as gender and class and ethnicity, and on when these factors are salient in discussions of discrimination. (HOSKINS; SALLAH, 2011, p. 123).

480, grifo nosso, tradução nossa⁵⁴)

Assumir que nenhum fato é intrinsecamente intercultural é reconhecer a fragilidade de termos como competência intercultural ou competência comunicativa intercultural. É possível que esses termos não sejam completamente adequados ou abrangentes o suficiente para compreender e subsidiar processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. À guisa de exemplificação desse desafio, ao tomarmos a dimensão ‘atitude’, considerada no modelo de Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997) como pré condição para o estabelecimento de uma interação intercultural satisfatória, como avaliar, efetiva e objetivamente, atitudes como ‘curiosidade, abertura e prontidão para suspender as próprias crenças’, propostas pelo autor em um contexto de ensino de línguas? A efetividade de tal avaliação parece enfraquecida diante da noção de línguas, culturas e identidades como moventes e, portanto, não definitivas. De maneira semelhante, Dervin (2017) crítica a noção de “mente aberta” proposta por Byram (1997) ao pôr em xeque a maneira de avaliar se um indivíduo é mais mente aberta ou fechada do que outro. Para o pesquisador radicado na Finlândia, há duas maneiras de notar isso: pelo discurso e pela ação e é sabido que discursos podem ser inventados e ações podem ser desempenhadas e, então, como acessar esse aspecto da competência intercultural?

Paiva (2015) desenvolveu estudo aprofundado sobre as limitações e alcances do conceito de competência (comunicativa e intercultural) como objetivo avaliativo de LE. Segundo a autora, certas características da natureza humana não estão restritas às competências e, assim, “[...] conceber a interculturalidade como uma competência seria reduzir tudo o que está envolvido no processo de ensino-aprendizagem de línguas a competências, levando a uma compreensão limitada dos princípios éticos e das diferentes visões de mundo/ identidades que se fazem presentes nas interações em LE.” (op. cit., p. 127).

Como afirma Fabrício (2017), viver em uma era de transformações incrivelmente rápidas e aceleradas evidencia “a intensificação do contato com a ‘alteridade’; o choque de repertórios discursivos e sistemas de conhecimento dele decorrentes; e mutações comunicativas, *agora não mais capturáveis pelas categorias modernistas habituais como falante/ouvinte, competência, comunidade, língua etc*” (FABRÍCIO, 2017, p. 611-612, grifo

⁵⁴It is only intercultural analysis that can give it this character. It is the look of the beholder that creates the object and not the other way round. Thus, for example, to say that we are in an intercultural society, or that we are working on intercultural things, would in fact be a misuse of language. The uniqueness of the intercultural approach lies very much in the manner of questioning and not in a field of application presented as intercultural. (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2006, p. 480)

nosso). Aprofundar a discussão sobre a adequabilidade de termos como competência intercultural ou competência comunicativa intercultural fugiria do escopo deste trabalho, mas compreendemos que seja um ponto inescapável ao se discutir interculturalidade e certamente há espaço para futuras pesquisas na área de ensino e aprendizagem de línguas. O que pretendemos ao reconhecer esse desafio é nos aproximar da noção de interculturalidade como processual, não-definitiva, não sujeita à categorizações ou pré-condições para sua ocorrência.

Diante da natureza contingente desse construto, apoiando-nos em Abdallah-Preteille (2006), entendemos **interculturalidade como intencionalidade dual** e, dessa maneira, a interculturalidade assemelha-se a uma proposta, portanto, negociável e processual entre seus interagentes (professores e aprendentes; aprendentes e aprendentes; agentes terceiros envolvidos na área da educação; desenvolvedores de políticas públicas, dentre outros) desenvolvida a fim de viabilizar reflexões críticas sobre si e sobre o outro e, oportunamente, uma proposta que subsidie ações informadas no processo de ensino e aprendizagem de LE.

Para o estabelecimento dessa intencionalidade, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas, vale refletir sobre cultura não como um tesouro ou conjunto de valores que devam ser protegidos dos danos do tempo, mas um trabalho que deve ser realizado em toda a extensão da vida social. Essa é uma concepção centrada em “cultura no plural”, como aponta Certeau (1995): “para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza, perguntando-nos “que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles?” (op. Cit., p. 141-142). A cultura, no singular é, portanto, uma mistificação política, é mortífera, ameaça a criatividade porque **o singular traça o privilégio de determinadas normas e valores de uma categoria dominante, já o plural (em cultura) exige uma luta incessante** (CERTEAU, 1995).

Na seção seguinte discutimos os temas diferença, diversidade e outrização – conceitos amplamente utilizados em estudos em relação à cultura e interculturalidade.

1.4 Diferença, diversidade e outrização

*Se pensarmos que identidade e diferença são constituídas
em uma relação de dependência mútua e que o que **eu sou**
só é definido pelo que **eu não sou**,
percebemos que ao nos construirmos, fabricamos o outro.
Essa construção pode ser feita de forma essencializada
ou não.
Pode aniquilar o outro
ou
edificá-lo.*

(MOITA LOPES; FABRÍCIO, 2005, p. 276)

Em discussões acerca de interculturalidade, encontramos frequentemente os termos “diferença”, “diversidade” e menções ao “outro” (comumente associado ao que é estrangeiro/imigrante/diferente) como elementos de destaque. Enfatizar encontros e desencontros entre indivíduos diversos, pontuando a diferença, parece ser, em uma primeira leitura, um movimento legítimo, até mesmo natural (ou naturalizado?), por aqueles que buscam contribuir para a compreensão e aprimoramento do diálogo entre grupos de indivíduos com bagagens sócio históricas e repertórios linguísticos distintos.

As relações entre culturas diferentes costumam ser consideradas a partir de uma lógica binária e, segundo Fleuri (2003), quando consideramos diferenças culturais em perspectiva estereotipada, focamos somente em manifestações externas dos fenômenos culturais e deixamos de priorizar os sujeitos sociais que produzem essas manifestações. Assim, não é possível compreender “[...] a complexidade dos agentes e das relações subentendidas em cada polo, nem a reciprocidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidas nessas relações.” (op. Cit., p. 24).

No modelo intercultural proposto por Bennett (1998), ainda largamente utilizado em pesquisas na área de estudos da linguagem, a **comunicação intercultural é baseada na diferença**, justificando que a assunção de semelhanças não pode ser facilmente considerada. Assim, o autor afirma que culturas incorporam uma variedade de padrões comportamentais e assumir semelhanças seria inapropriado, priorizando-se, portanto, a consideração da diferença. Para esse autor, “as culturas são diferentes em suas línguas, padrões de comportamento e valores. Assim, uma tentativa de usar a si mesmo como um preditor de suposições e respostas compartilhadas às mensagens é improvável que funcione.” (BENNETT, 1998, p. 2, tradução

nossa⁵⁵). A comunicação do dito ‘monocultural’, por outro lado, é, para esse autor, baseada na similaridade, isto é, linguagens e padrões comuns, de modo que os valores compartilhados por membros de uma cultura propiciam previsão de respostas, tomando determinadas suposições como certas e, assim, diferenças sociais de todos os tipos são desencorajadas.

Deardorff (2009), pesquisadora com alto índice de citações em trabalhos que tratam de interculturalidade, afirma que, na era da globalização e de identidades culturais politizadas, a transcendência de identidades busca desafiar categorizações simplistas de grupos culturais, abordando, portanto, a natureza ‘adaptativa e fluida das identidades multiculturais’ na qual ‘**se abraça e respeita**’ as diferenças dos outros. Esse “abraço” ao que é diferente parece ser uma perspectiva inócua, até mesmo ingênua, se refletirmos sobre as causas de alguns conflitos mundiais a partir de diferentes perspectivas ideológicas de política (Revolução Russa de 1917), de raça (eugenia nazista e o genocídio de judeus) e de radicalismo religioso (*Boko Haram*) - em que milhares de pessoas tiveram suas vidas ceifadas pela intolerância à diferença. Esse abraço é ingênuo considerando que língua(gem) não é apenas um instrumento de comunicação, mas um instrumento de poder, conforme ressaltado por Kramsch (2021) ao invocar a tese de Pierre Bourdieu (1977) para alicerçar a noção de que “[a]s lutas simbólicas de poder emergem desta presença do Outro, que pode interpretar as coisas de forma diferente e pode até não ver a necessidade de negociar nada.” (KRAMSCH, 2021, p. 12⁵⁶). Complementarmente, ecoando asserções de Foucault (1970), a autora afirma que poder simbólico é o “poder para manipular os códigos fundamentais do conhecimento numa cultura” (op. cit., p. 160, tradução nossa⁵⁷).

A chamada diferença cultural também serviu de base para Bennett (1998) propor a distinção entre níveis de cultura e diferentes níveis de abstração cultural. O autor classifica grupos em categorias de alta ou baixa abstração. Cita como exemplo o Japão e os Estados Unidos como grupos de *alta abstração* e, quando comparados, podemos apontar somente diferenças gerais nos padrões de pensamento e comportamento. Assim, para Bennett, a cultura norteamericana é caracterizada pelo individualismo e a cultura japonesa pelo coletivismo, como se houvesse uma “força cultural” que unisse indivíduos desses locais. Já grupos de *baixo nível de abstração*, como os afroamericanos nos Estados Unidos, citados pelo autor, podem compartilhar muitos padrões culturais nacionais, embora diverjam significativamente nos

⁵⁵ Trecho original: “[...] cultures are different in their languages, behavior patterns, and values. So an attempt to use one’s self as a predictor of shared assumptions and responses to messages is unlikely to work. (BENNETT, 1998, p. 2)

⁵⁶ Trecho original: Symbolic power struggles emerge from this presence of the Other, who might interpret things differently and might not even see the need for negotiating anything. (KRAMSCH, 2021, p. 12).

⁵⁷ Trecho original: [s]ymbolic power is the power to manipulate the fundamental codes of knowledge in a given culture. (KRAMSCH, 2021, p. 160).

padrões mais específicos de sua etnicidade. Seguindo a perspectiva desse autor, um americano que apresentasse um comportamento mais coletivista, por exemplo, não seria um representante da ‘tendência central’ de um grupo e seria considerado um ‘desviante’⁵⁸.

Nesse sentido, o ‘desviante’, o ‘negativo’ ou o ‘problemático’ são frutos de padrões de correção, do que se atribui valores e se elege identidades específicas como parâmetros de normalidade e positividade (MOITA LOPES, 2002). Para Moita Lopes e Fabrício (2005), há uma estreita relação entre identidade, diferença e poder, posto que “[...] os processos de diferenciação (pelos quais identidade e diferença são produzidos) apresentam marcas de inclusão/exclusão, de marcação de territórios entre “nós” e “eles”, classificação, hierarquização e normalização” (op. Cit., p. 257). Essa forma binária de representação, ‘eles’ no lugar de ‘nós’, evidencia uma relação estreita entre representação, diferença e poder, conforme apresentada por Hall (1997) que considera poder não apenas relacionado à potencial exploração econômica, mas o poder simbólico de marcar, classificar, aceitar ou repelir o que é considerado diferente. É preciso lembrar que na história mundial, em diferentes contextos, diferenças já foram patologizadas, como o caso de Sarah Baartman, mulher negra do povo *khoisan* que foi exibida como uma aberração pela Europa no século dezanove por conta de sua ‘anatomia diferente’ (HALL, 1997).

Retomando a proposta de Bennett (1998) para quem “por definição, indivíduos não têm culturas diferentes; o termo para padrões de comportamento individual é ‘personalidade’”. (op. cit., p. 3, tradução nossa⁵⁹), a posição desse autor é a de que em comunicações interculturais é **necessário** recorrer a generalizações culturais e a perspectiva de que cada indivíduo age de maneira completamente única é categorizada como ‘individualismo ingênuo’. O autor alega que certas culturas têm preferência por determinadas crenças e são próximas à “tendência central” de um grupo. Na proposta de Bennett não há menção a questões de poder imbricadas em interações sociais ou do porquê de determinadas “preponderâncias de crença”, isto é, comportamentos desviantes são simplesmente colocados à margem, não se problematiza ou historiciza quem é que delega o que é preponderante ou não e operando sob quais orientações e finalidades políticas isso ocorre. Para esse autor, o trabalho de interculturalistas não é, fundamentalmente, ideológico, mas, em nossa perspectiva, é um trabalho **profundamente** ideológico porque é a partir do discurso, isto é, da palavra em movimento, da prática em linguagem (ORLANDI, 2001) que observamos a relação entre língua e ideologia: a maneira

⁵⁸O termo utilizado na língua original é “*deviant*”.

⁵⁹Trecho original: By definition, individuals do not have different cultures; the term for patterns of individual behavior is “personality.” (BENNETT, 1998, p. 3).

como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua” (op. Cit., p. 16). Não podemos desconsiderar que o processo de construção de sentidos é ideológico: “não há lugar fora da ideologia e não há conhecimento desinteressado” (MOITA LOPES, 2006, p. 103). Para Dervin e Simpson (2021), pesquisas sobre interculturalidade são *sempre* ideológicas e políticas.

Os estudos de pesquisadores como Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Fred Dervin, Claire Kramsch, Adrian Holliday – para citar alguns – têm nos mostrado que poder é um tema central em discussões de interculturalidade. Em consonância com Quijano (2001), compreendemos que o poder pode ser caracterizado como um tipo de relação social estabelecido pela co-presença permanente de três elementos: *dominação, exploração e conflito* e que esses afetam, por sua vez, o trabalho, sexo, autoridade coletiva (ou pública) e a subjetividade, em seus recursos e produtos. Nesse sentido:

[...] as relações de poder que se constituem na disputa pelo controle de tais áreas ou âmbitos de existência social tampouco nascem, nem se derivam, umas das outras, mas não podem existir, salvo de maneira intempestiva e precária, umas sem as outras. Isto é, formam um complexo estrutural cujo caráter é sempre histórico e específico. Em outras palavras, trata-se sempre de um determinado padrão histórico de poder. (QUIJANO, 2001, p. 4).

Seguindo a proposta de Quijano (2001), ao refletirmos sobre a articulação de poder com o eurocentrismo, isto é, a consideração de que há um modo particular de ser no mundo e, portanto, uma tentativa de controle da subjetividade, a classificação do que é ou não é diferente é baseada em valores coloniais de poder e, ainda, da legitimação de epistemologias dos que nos colonizaram. Inicialmente, há 500 anos, sofremos uma classificação social baseada em raça e, desde então, essa é a ‘mais profunda e perdurável expressão da dominação colonial’ (op. Cit.). As diferenças são, portanto, “performativas: discursivas, situadas, produtivas, geradoras de sentidos, e como tal precisam ser compreendidas para que se possa agir sobre elas.” (JORDÃO, 2013, p. 85).

Há uma visível relação entre identidade e diferença, pois a maneira como expressamos nossas identidades tende a ser construída ao nos diferenciarmos uns dos outros. Ao dizer isso consideramos diferença como um produto derivado da identidade, isto é, “a mesmidade (ou a identidade) porta sempre o traço da outridade (ou da diferença)” (SILVA, 2000, p. 79) e, alinhando-nos à perspectiva desse autor, compreendemos que tanto identidade como diferença

são tão indeterminadas e instáveis como a linguagem da qual dependem. A discussão e compreensão desses conceitos podem afetar e redirecionar significativamente o ensino e aprendizagem de línguas estrangeira: como professores de LE, compromissados com o desenvolvimento de uma postura de reflexividade crítica sobre língua e culturas, devemos reconhecer e valorizar a complexidade da constituição sócio histórica das identidades, sempre moventes, em questão. Isso significa que é papel de professores de LE promover situações em sala que possibilitem o distanciamento de seus (de professores e alunos) próprios referenciais culturais, reconhecendo a possibilidade de “desmontar seus próprios estigmas para tornar possível a ‘abertura diatópica’ e a empatia intercultural” (TUBINO, 2016, p. 34). É somente a partir de uma práxis assentada na valorização da pluralidade de seres e saberes que o pressuposto das diferenças e similaridades pode ser pensado em um *continuum*, não-hierárquico ou valorativo, mas como uma referência situacional.

A questão da diferença, segundo Stuart Hall (1997), tornou-se foco dos estudos culturais em décadas próximas a de 1990 e compreendida de formas diversas em diferentes disciplinas. Uma das primeiras tratativas desse tópico é indicada pelo autor na área da linguística, retomando a proposição de Saussure de que diferença é fundamental para o significado e, sem ela, não haveria construção de sentido. Considerando essa natureza relacional para processos de significação, a diferença é marcada pelo binarismo, isto é, organizada entre polos opostos [preto x branco], e é exatamente por isso que Hall (1997) afirma que esse é um modo reducionista de estabelecer sentido: há matizes entre preto e branco que não podem ser desconsideradas ou ocultadas a serviço de categorizações em rígidas estruturas ou polos em uma oposição binária.

Outra perspectiva, da área da linguística, de leitura da diferença mencionada pelo autor é a proposta de Mikhail Bakhtin (1981 [1935]), para quem a construção de sentido só é possível de ser feita pelo diálogo com o 'outro'. O sentido é estabelecido através do diálogo e, fundamentalmente, dialógico, isso quer dizer que tudo o que dizemos e significamos é modificado pela interação com o interlocutor. “O significado surge através da 'diferença' entre os participantes em qualquer diálogo. O 'Outro', em suma, é essencial para o significado.” (op. cit., p. 236, tradução nossa⁶⁰). A crítica de Hall (1997) à perspectiva bakhtiniana é de que o sentido não pode ser fixado e, desse modo, um grupo não pode ser totalmente responsável pelo significado. Na esteira dessa perspectiva, o que significa ser brasileira ou russa ou qualquer

⁶⁰ Trecho original: Meaning arises through the 'difference' between the participants in any dialogue. The 'Other', in short, is essential to meaning. (HALL, 1997, p. 236)

expressão de nacionalidade numa aula de PLE, por exemplo, não poderia ser algo totalmente controlado por brasileiras ou russas. Isso quer dizer que nacionalidade poderia ser compreendido como uma representação em constante disputa e negociação entre essas culturas e os 'outros' que podem representá-la.

Diferença é um termo ambivalente, pode ser negativo ou positivo, e, como aponta Hall (1997), essa noção é necessária para produzir sentido, língua, cultura, identidades sociais, formação do *self* como sujeito sexuado – invocando as diferentes perspectivas analíticas de diferença. Para a compreensão de hibridismo, conforme discutido anteriormente, não poderia ser de outra maneira: *diferença* é um conceito considerado basilar no pós-colonialismo para Jordão (2010). A autora esclarece o seguinte:

Mais do que um traço biológico herdado (como o conceito de 'raça') ou um aspecto cultural designado pelo local de nascimento (como nacionalidade), **diferença é compreendida como um processo de representações simbólicas construído discursivamente**, uma narrativa construída localmente com base em determinado ponto de vista sobre o que pode ser considerado semelhante e diferente, sobre o que constitui a identidade e o que constitui a diferença. Tal narrativa estabelece sua existência em um movimento constante de identificações e desidentificações com aquilo que se considera 'eu' e aquilo que se considera 'outro', a partir dos elementos dispostos nessa narrativa (HALL, 2005, 2000). O sujeito que constrói e é construído por essa narrativa se constitui como discursivo também: tanto sujeito quanto discurso são fragmentados, contraditórios, contingentes, localizados apenas provisoriamente – um sujeito falado e falante, determinado pelo discurso e ao mesmo tempo determinador do discurso. (JORDÃO, 2010, p. 431, grifo nosso).

Nesse movimento constante de identificações e desidentificações com o que sou *eu* ou o que é do outro, retomamos a perspectiva de Moita Lopes e Fabrício (2005) em relação à análise sobre os significados construídos sobre diferença, especialmente quando pensados como resquício do mundo colonial e seu intuito de 'ocidentalizar' ou, ainda, de 'levar a modernidade ao mundo não-europeu'. Nesse processo de produção de diferenciação cultural discriminatória em que o cultural é visto como fonte de conflito e, portanto, um embate colonial de autoridade, é que Bhabha (1998) põe em relevo o hibridismo como a "reavaliação do pressuposto da identidade colonial pela repetição de efeitos de identidade discriminatórios. Ele expõe a deformação e o deslocamento inerentes a todos os espaços de discriminação e dominação" (op. Cit., 162). Ao conferir novas implicações sobre nossas identificações e reconhecer a articulação e presença da autoridade, o 'olhar do discriminado pode voltar-se para o olho do poder'. O hibridismo não é um 'terceiro' espaço relacional para a resolução de tensão

entre duas ou mais culturas, é um jogo dialético de reconhecimento e uma problemática de representação e individuação colonial a fim de reverter os efeitos da recusa colonialista e, assim, os saberes negados ‘se infiltram no discurso dominante’ e, desse modo ‘torn[a]m estranha a base de sua autoridade – suas regras de reconhecimento’. (BHABHA, 1998).

Esse movimento entre fronteiras, do que sou eu e do que é o outro, desestabiliza a fixidez das identidades e, nesses cruzamentos, as noções de identidade, diferença e diversidade emergem de maneiras distintas nas perspectivas da interculturalidade, interculturalismo, multiculturalidade e do multiculturalismo, conforme discutidas neste estudo. Silva (2000) afirma que o multiculturalismo, em especial, se apoia em um vago e benevolente apelo à tolerância e respeito à diversidade e diferença. O autor, além de nos chamar a atenção para a importância de reflexão sobre o processo de construção discursiva e social da diferença, problematiza a perspectiva de diversidade. Para ele, em uma perspectiva liberal de diversidade, diferença e identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas e não se questiona como são *produzidas*.

A fim de estabelecer uma pedagogia crítica, a mera celebração de identidade e diferença não basta, é preciso problematizá-las e pensá-las como processo de produção simbólica e discursiva. A desaprendizagem como possibilidade de conhecimento, conforme proposta por Fabrício (2006), oferece-nos trilha reflexiva que pode ser direcionada à área de EALE, instigando-nos a ‘estranhar sentidos essencializados’. Nesse sentido, ao tratarmos de etiquetas verbais em PLE, por exemplo, devemos manter em mente que a elas se agregam uma “miríade de estados e eventos diferentes que só ganham sentido quando inscritos em determinado campo semântico, ligado a práticas e valores socioculturais em contextos específicos” (op. cit., p. 59). Assim, defendemos ser recomendável o distanciamento de generalizações comportamentais que se fundamentam meramente na nacionalidade para o ensino de LE e suas culturas para uma noção de circunscrição dos sentidos produzidos às práticas dos atores sociais.

É válido lembrar a alta frequência do termo “tolerância” na literatura de interculturalidade na União Europeia (cf. DERVIN, 2017), bem como em alguns estudos brasileiros que ressaltam a “prática da tolerância” (LIRA; RICCIOPPO, 2020) com o objetivo de desenvolver a ‘consciência intercultural do aluno’ (op. cit.) ou, até mesmo, a “tolerância intercultural” (DOURADO; POSHAR (2010) no sentido de tolerar outras formas de agir e ser. No contexto de PLE, Santos e Mello (2010, p. 181, grifo nosso) afirmam que abordar aspectos culturais em sala de aula a partir da reflexão sobre estereótipos é “tornar cultura brasileira objeto de reflexão, deixando de ser um *princípio explicativo*”. Apesar de as autoras sinalizarem que a competência intercultural possibilitaria uma “compreensão crítica das culturas-

identidades envolvidas em contatos interculturais” (op. cit., p. 189), parecem revelar, ao mesmo tempo, distanciamento de uma perspectiva crítica ao afirmarem que “o desenvolvimento da competência intercultural auxiliará no **exercício permanente da tolerância**” (SANTOS; MELLO, 2010, p. 190, grifo nosso).

Considerando cultura como discurso e produção de sentido, Kramersch (2011) afirma que o desenvolvimento da chamada competência intercultural não é uma questão de tolerância ou de empatia com outros ou, ainda, de entender indivíduos num contexto cultural, mas é, também

[...] uma questão de olhar para além das palavras e ações e abraçar mundos de discurso múltiplos, mutáveis e conflitantes, nos quais 'a circulação de valores e identidades através das culturas, as inversões e até mesmo invenções de significado, [são] muitas vezes escondidas por trás de uma ilusão comum de comunicação eficaz (Kramersch, Zarate & Levy 2008: 15). Enquanto a competência comunicativa se baseava em um pressuposto de compreensão com base em objetivos e interesses comuns, a competência intercultural pressupõe uma falta de compreensão devido a subjetividades e historicidade divergentes. Ao definir cultura como discurso, estamos olhando para o indivíduo interculturalmente competente como um eu simbólico que é constituído por sistemas simbólicos como a linguagem, bem como por sistemas de pensamento e seu poder simbólico. (KRAMSCH, 2011, p. 356, tradução nossa⁶¹)

Levando em consideração a compreensão de Kramersch (2011) e, em consonância com Dervin (2017), defendemos que **tolerância é condescendente e insuficiente, especialmente porque pressupõe hierarquia: alguém toma a decisão de tolerar alguém, sendo esse outro, o tolerado, implicitamente (ou não) considerado como inapto/incompetente/inadequado.** Ao partirmos do pressuposto da promoção da civilidade entre grupos majoritários e minoritários, constituintes da sociedade política globalizada, para a efetiva consolidação e o respeito aos direitos fundamentais dos seres humanos, percebemos as limitações da tolerância para a criação de vínculos de solidariedade, conforme estudo desenvolvido por Lopes (2012). A autora evidencia controvérsias em relação à tolerância, levando em consideração que tolerar

⁶¹ Trecho original: [the development of intercultural competence] is not only a question of tolerance towards or empathy with others, of understanding them in their cultural context, or of understanding oneself and the other in terms of one another. It is also a matter of looking beyond words and actions and embracing multiple, changing and conflicting discourse worlds, in which 'the circulation of values and identities across cultures, the inversions, even inventions of meaning, [are] often hidden behind a common illusion of effective communication (Kramersch, Zarate & Levy 2008: 15). While communicative competence was based on an assumption of understanding based on common goals and common interests, intercultural competence presupposes a lack of understanding due to divergent subjectivities and historicities. By defining culture as discourse, we are looking at the intercultural competent individual as a symbolic self that is constituted by symbolic systems like language, as well as by systems of thought and their symbolic power. (KRAMSCH, 2011, p. 356)

não significa, necessariamente, respeitar e, tampouco, propicia o desenvolvimento de empatia com os vistos como estranhos ou diferentes. Na esteira dessa discussão, Tubino (2002) afirma **que tolerância é palavra-chave no multiculturalismo**, noção a qual problematizamos em seção especial neste estudo, e, por outro lado, **diálogo é palavra-chave para a interculturalidade** (TUBINO, 2002).

Diante do que expusemos, julgamos pertinente a proposta de Fleuri (2003) acerca da *emergência do outro*: para além de uma compreensão rígida, hierarquizante, disciplinar, normalizadora da diversidade cultural, emerge o campo híbrido, fluido, polissêmico, ao mesmo tempo trágico e promissor da diferença, que se constitui nos entrelugares e nos entreolhares das enunciações de diferentes sujeitos e identidades socioculturais. (FLEURI, 2003, p. 30). Em leitura semelhante, ressaltamos que uma teoria consistente de interculturalidade deve ser desenvolvida conjuntamente com as diferenças, desigualdades e desconexões (cf. CANCLINI, 2009). Nessa perspectiva, o autor nos aponta maneiras frequentes pela qual falamos de diferença e que devem ser evitadas: (1) iniciar a análise a partir de uma teoria da desigualdade, ocultando “processos de diferenciação que não derivam da distribuição desigual dos recursos em cada sociedade” (op. cit., p. 56); (2) legitimar apenas enfoques particulares nos quais apenas indivíduos em determinadas condições podem estudar suas próprias condições e (3) propor explicações teóricas da diferença ou conceituações resultantes de experiências históricas de maneira dogmática, isto é, que não se flexibilizam pelas mudanças ou por aqueles que veem alteridade a partir do lado oposto. Precisamos pensar-nos simultaneamente como diferentes, desiguais e desconectados, ou melhor, como diferentes-integrados, desiguais-participantes e conectados-desconectados. Num mundo globalizado, não somos só diferentes, só desiguais ou só desconectados. As três modalidades de existência são complementares. (CANCLINI, 2009, p. 99).

À guisa de síntese, queremos finalizar esta seção com algumas reflexões propositalmente inacabadas: inicialmente, perguntamo-nos com que propósito, no contexto de ensino e aprendizagem de LE, interculturalidade é pensada e desenvolvida a partir da insistência exclusiva na diferença se esta é apenas uma fração do complexo processo de formação de identidades? Essa indagação parece ser um retorno óbvio ao que já discutimos, mas ao lançar essa pergunta, ressaltamos nossa premissa de que a assunção de semelhanças não supõe uniformidade, tampouco o ponto de partida da diferença é sinônimo de total incongruência, mas talvez seja sob uma lógica de intraduzibilidade e irreduzibilidade de um referencial que o **unidiversalismo** - noção proposta por Dervin e Gross (2016) de que

encontramos diversidades nas diferenças e nas comunalidades - surge como componente essencial ao desenvolvimento de competência intercultural.

Tubino (2002) alerta para o fato de que ao longo da história, **a insistência exclusiva em semelhanças foi tão nociva como ressaltar exclusivamente as diferenças porque o culto às semelhanças, segundo esse autor, conduz a um igualitarismo que tende a invisibilizar as desigualdades, coerções e assimilações forçadas por culturas hegemônicas. Por outro lado, o culto às diferenças pode conduzir a um ‘atomismo cultural’**. Nas palavras do autor, esse atomismo

[...] não só desarticula o tecido social - no caso do Peru, um tecido já estruturalmente fragmentado - mas também contribui para gerar o isolacionismo cultural e, não raro, para gerar as condições para o surgimento de fundamentalismos étnicos e/ou nacionalismos exacerbados. Entre o igualitarismo abstrato do modelo liberal e o atomismo social do comunitarismo tradicionalista, acredito que a gestão razoável das diferenças é o principal desafio das democracias atuais. (TUBINO, 2002, p. 303, tradução nossa⁶²).

O desafio da gestão razoável das diferenças mencionado por Tubino (2002) é pauta pertinente e, ousamos dizer permanente, para discussões sobre a promoção da interculturalidade. Talvez, esse movimento unidiversal nos aproxime do “ser-outro-que-é-irredutível-em-sua-alteridade” proposto por Skliar (2002) no qual esse “outro irrompe, e nessa irrupção, nossa mesmidade vê-se desamparada, destituída de sua corporalidade homogênea, de seu egoísmo” (op. Cit., p. 8). O desvio para outros espaços e outras lógicas parece-nos, assim, um afastamento em relação a discursos coloniais que preconizam uma separabilidade categórica entre o eu e o outro – essa contestação pode ser um passo em direção a um giro ontológico.

Buscamos expor nesta seção contribuições que julgamos pertinentes para a discussão da interculturalidade: como é possível abordar diferença, diversidade e outrização sob diferentes perspectivas teóricas. Esses conceitos parecem-nos importantes se quisermos distinguir interculturalidade como um conceito meramente descritivo, que se refere às formas

⁶² Trecho original: [atomismo cultural] que no solo desarticula el tejido social -en el caso peruano, un tejido ya fragmentado estructuralmente-, sino que contribuye a generar aislacionismos culturales y, con no poca frecuencia, a generar las condiciones para la emergencia de los fundamentalismos étnicos y/o a los nacionalismos exacerbados. Entre el igualitarismo abstracto del modelo liberal y el atomismo social del comunitarismo tradicionalista, creo que el manejo razonable de las diferencias es el principal reto de las democracias actuales. (TUBINO, 2002, p. 303).

de relação entre culturas, ou como uma proposta ético-política, cujos princípios são de ação transformativa e democracia radical – distinção proposta por Tubino (2002; 2005) e que se articula a outras propostas de interculturalidade crítica.

Vale mais uma vez retomar a distinção epistemológica da interculturalidade. A interculturalidade como proposta ético-política foi elaborada na América Latina e em alguns países europeus. Na América Latina surgiu a partir da discussão e implementação da educação bilíngue dos povos indígenas e, na Europa, pela problemática cultural e social resultante do crescimento de fluxos migratórios do hemisfério sul ao norte (TUBINO, 2002). O principal enfoque da interculturalidade crítica na educação é priorizar a formação de cidadãos e cidadãs comprometidos com a construção de uma democracia multicultural que valoriza a diversidade (TUBINO, 2005). A partir da exposição desses argumentos, no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, é possível promover interculturalidade? E, no caso de uma resposta afirmativa, como materializar essa orientação em nossas práticas, mais especificamente restringindo ao escopo deste trabalho, como desenvolvê-las em contexto de PLE?

Com essas indagações em aberto, apresentamos no capítulo seguinte conceitos referentes à interculturalidade e interculturalidade crítica, sob perspectiva cronológica, buscando articular esses construtos com as noções de cultura, diferença, diversidade e outrização pavimentadas até aqui em diferentes propostas teóricas e, idealmente, responder as perguntas lançadas nesta seção.

CAPÍTULO 2

2. Interculturalidade: uma retomada conceitual

“Num tempo de globalização, o objeto de estudo mais revelador, mais questionador das pseudocertezas etnocêntricas ou disciplinares é a interculturalidade. [...] Estudar a cultura requer, então, converter-se em especialista das interseções.”
CANCLINI, 2009, p. 128

Neste capítulo apresentamos o surgimento do conceito de interculturalidade na América Latina e na Europa a fim de contextualizar e apresentar as principais características desses processos nesses locais. Apresentamos os modelos de interculturalidade mais populares das últimas décadas e, portanto, largamente discutidos e implementados em diversos países: (1) o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural de Milton Bennett, (2) a Competência Comunicativa Intercultural de Michael Byram (1997) e (3) o Modelo Piramidal de Competência Intercultural de Darla Deardorff (2009). Posteriormente, discutimos a profusão dos termos Interculturalismo, Interculturalidade, Multiculturalismo e Multiculturalidade e suas especificidades. Por fim, abordamos o conceito de Interculturalidade Crítica como um caminho possível para a área de ensino e aprendizagem de PLE e o Modelo Proteofílico proposto por Fred Dervin como um exemplar da busca pela materialização dessa perspectiva teórica.

2.1 Interculturalidade na América Latina

Historicamente, o surgimento do conceito de interculturalidade foi registrado no cenário sociopolítico latinoamericano na década de 1970. López e Küper (1999) assinalam que a educação intercultural bilíngue indígena na América Latina tem sido discutida e desenvolvida desde a década de 1970 em diversas instituições universitárias (*Universidad de los Andes*, Colômbia; *Universidades Nacional del Altiplano*, Puno; *la Nacional de la Amazonía*, de Iquitos; *la Nacional Mayor de San Marcos*, Peru; *las Universidades de Cuenca y Politécnica Salesiana*, Equador; *la Universidad Rafael Landívar*, Guatemala; *las Universidades Arturo Prat*, Iquique; *Católica de Temuco*, Chile; *del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores*

en *Antropología Social* (CIESAS); la *Universidad Pedagógica Nacional*, México). Candau (2016) também aponta que, na América Latina, a educação intercultural surgida no contexto da educação escolar indígena apresenta trajetória original e criativa. Ressaltamos essa singularidade tendo em vista a distinção entre o movimento intercultural latino-americano, norte-americano e europeu, posteriormente citados nesta seção.

López e Küper (1999) afirmam que em diversas sociedades indígenas colonizadas, o monolinguismo gradualmente tornou-se o modelo ideal de comportamento linguístico. É importante ressaltar que durante as décadas de 1930 e 1940 foram executadas diversas “*Brigadas de Culturización Indígena*” (cf. LÓPEZ, 2001) cujo objetivo era de uniformização linguístico-cultural. No entanto, mesmo aprendendo a ler e escrever no idioma hegemônico, os mecanismos de exclusão e discriminação ainda eram sobrepujantes. Desse modo, as próprias lideranças indígenas perceberam que o sistema oficial homogeneizante e monolíngue não atendia aos seus interesses e necessidades, especialmente para a vivência de suas culturas. Foi nesse contexto, por exemplo, que as organizações indígenas do Equador e da Amazônia Peruana reivindicaram o uso de suas línguas e a presença de elementos de suas culturas na escolarização formal. Esse período é considerado um marco para a educação bilíngue e intercultural.

A proposta de interculturalidade nesse contexto e período, conforme esclarecem López e Küper (1999), era de fomentar aprendizagens culturalmente situadas, que respondessem às necessidades básicas de educandos cujas línguas eram distintas da dominante. Além disso, a dimensão intercultural da educação se refere a uma proposta curricular e é estabelecida da seguinte forma

A dimensão intercultural da educação se refere também tanto à relação curricular que se estabelece entre saberes, conhecimentos e valores próprios ou apropriados das sociedades indígenas e aqueles desconhecidos e alheios, quanto à busca de um diálogo e de uma complementaridade permanente entre a cultura tradicional e aquela de cunho ocidental a fim de satisfazer as necessidades da população indígena e de contribuir para a busca de melhores condições de vida.” (LÓPEZ; KÜPER, 1999, p. 48, tradução nossa⁶³).

⁶³Trecho original na íntegra: La dimensión intercultural de la educación se refiere también tanto a la relación curricular que se establece entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados de las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, cuanto a la búsqueda de un diálogo y de una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental, en aras de la satisfacción de las necesidades de la población indígena y de contribuir a la búsqueda de mejores condiciones de vida. (LÓPEZ; KÜPER, 1999, p. 48)

É válido notar que o reconhecimento da diversidade e da subordinação dos povos indígenas coincidiu com o retorno da democracia em vários países, como foi o caso da Bolívia entre 1982 e 1985, período que marcou o surgimento das discussões de interculturalidade e bilinguismo com a reinserção do processo democrático, e fenômeno semelhante ocorreu no Chile na década de 1990 e na Colômbia em 1991 (LÓPEZ; KÜPER, 1999). A mobilização indígena foi visibilizada tanto em âmbito nacional como continental, mas especialmente internacional a partir da promulgação da convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho sobre povos indígenas em 1990 e, em 1993, pela proclamação da ONU como o Ano Internacional das Populações Indígenas do Mundo (LÓPEZ, 2001). Em 2002, foi inaugurado o primeiro período de sessões do Fórum Permanente da ONU para Assuntos Indígenas. (MATHIAS; YAMADA, 2018).

Lopez (2001) sintetiza a interculturalidade latino-americana em três categorias. A primeira está relacionada com a existência de milhares de línguas indígenas ou originárias e com as culturas e visões de mundo que tais línguas veiculam. A segunda diz respeito à existência de línguas crioulas, tais como o francês crioulo no Haiti ou o castellano ‘*palenquero*’ do Caribe colombiano e das culturas que essas línguas expressam. A terceira, mais abrangente, indica a presença de diversas línguas estrangeiras resultantes das imigrações europeias e asiáticas. O desenvolvimento da educação intercultural indígena foi marcado, portanto, de acordo com o autor, por uma necessidade de transcender o plano meramente linguístico da educação bilíngue nesse contexto, priorizando uma ‘transformação radical’ do sistema educacional “[...] em contextos em que o uso da própria língua dá origem a uma verdadeira inovação nas formas de aprender e ensinar.” (op. Cit. p. 8, tradução nossa⁶⁴).

Com o objetivo de identificar critérios para o tratamento da interculturalidade na educação peruana, Catherine Walsh desenvolveu, em 2005⁶⁵, proposta orientadora para a compreensão e “operacionalização” da interculturalidade naquele país. Desse modo, esse documento é considerado um marco para guiar a transformação da prática educativa diante da diversidade cultural peruana. Para atingir esse objetivo, Walsh (2005) propôs a ampliação do entendimento sobre interculturalidade e, assim, facilitar sua aplicação (termo usado pela autora) no âmbito pedagógico, tanto em nível micro de sala de aula quanto macro para a formação docente e desenvolvimento de materiais didáticos.

⁶⁴Trecho original: “[...] una transformación radical del sistema educativo en contextos en los cuales el recurso de la lengua propia da pie a una verdadera innovación en los modos de aprender y enseñar. (LÓPEZ, 2001, p. 8).

⁶⁵ Documento desenvolvido a partir da iniciativa da Unidade de Educação Intercultural Bilíngue (DINEIP-UNEBI) do Ministério da Educação peruano.

É válido ressaltar que nesse documento há atenção especial ao desenvolvimento de interculturalidade em contextos específicos encontrados nesse país, ambiente rural e urbano, e a consideração de que a educação passa a ter sentido e utilidade quando é originada e dirigida a partir das experiências dos aprendentes e dos contextos em que vivem. Para Walsh (2005), na América Latina em geral, particularmente na região andina, há uma atenção especial à diversidade cultural baseada no reconhecimento jurídico, bem como em uma necessidade acentuada de (1) promover relações positivas entre diferentes grupos culturais, (2) enfrentar a discriminação, racismo, exclusão, (3) formar cidadãos conscientes das diferenças, capazes de trabalhar de maneira conjunta para o desenvolvimento do país, bem como para a construção de uma democracia justa, igualitária e plural. A interculturalidade, nesse contexto, parte dessas metas, segundo a autora.

Walsh (2005) parece ecoar o que Street (1993) afirmava sobre cultura ser considerada como verbo ao sustentar que interculturalidade deve ser pensada mais como um verbo do que como um substantivo, partindo do pressuposto de que interculturalidade é tanto um conceito como uma prática. Desse modo, "interculturalidade significa "entre culturas", mas não simplesmente um contato entre culturas, mas uma troca que se estabelece em termos equitativos, em condições de igualdade" (WALSH, 2005, p. 4, tradução nossa⁶⁶). **A interculturalidade** proposta nesse documento orientador peruano é **considerada como uma meta a se alcançar** e, portanto, deve ser entendida como um **"processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, visando gerar, construir e fomentar respeito mútuo e a um pleno desenvolvimento das capacidades dos indivíduos para além de suas diferenças culturais e sociais"** (WALSH, 2005, p. 4, tradução nossa⁶⁷, grifo nosso).

Em síntese, a noção de interculturalidade na América Latina surgiu a partir da necessidade de respeito à diversidade étnica, cultural e linguística, característica comum de nossas regiões, no entanto, para López (2001), esse conceito transcende a relação indígena e não-indígena para ser aplicada a contextos mais amplos, como a presença afroamericana e com minorias étnicas resultantes de migrações estrangeiras. Apontamos para o fato de que o panorama sócio-histórico do surgimento do conceito da interculturalidade na Europa é

⁶⁶ Trecho original: la interculturalidad significa "entre culturas", pero no simplemente un contacto entre culturas, sino un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad. (WALSH, 2005, p. 4).

⁶⁷ Trecho original: proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales. (WALSH, 2005, p. 4).

significativamente distinto do da América Latina, embora algumas semelhanças possam ter sido compartilhadas, especialmente se levarmos em consideração que grupos minorizados (em sentido político e não demográfico) foram alvos de preconceito e xenofobia. Candau e Russo (2010) afirmam que “a preocupação por uma educação que respeite e valorize as diferenças culturais não é exclusiva da América Latina, mas emerge e se configura de modo original no nosso contexto.” (CANDAU; RUSSO, 2010, p. 154).

A interculturalidade surgiu na América Latina em referência à educação escolar indígena e esse fato é reconhecido por unanimidade entre os especialistas dessa área. No entanto, é importante ressaltar que outros grupos também contribuíram para a ampliação e discussão dessa temática, como é o caso dos movimentos negro latino-americanos. Candau e Russo (2010) informam que, em sua pesquisa bibliográfica sobre o tema interculturalidade na América Latina, foi difícil encontrar produções bibliográficas sobre a educação intercultural que fizessem referência às contribuições de movimentos negros, a despeito da resistência e de tantas lutas travadas por esses grupos contra o racismo e discriminação. “Esses grupos têm se caracterizado pela resistência e por suas lutas contra o racismo em suas diferentes manifestações, assim como pela afirmação de direitos e plenitude de cidadania, o que supõe reconhecimento de suas identidades culturais.” (op. cit., p. 158). **A identificação do apagamento das contribuições de movimentos negros e ações de outros grupos populares evidenciam a predominância colonial eurocêntrica e branca nas sociedades latino-americanas.**

Encerramos esta seção referenciando a perspectiva intercultural de Candau e Russo (2010) no âmbito educativo, segundo as autoras:

A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político -, orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado. (CANDAU; RUSSO; 2010, p. 167).

Na subseção seguinte tratamos de alguns aspectos do surgimento da interculturalidade na Europa e em alguns outros países do Norte, reunindo informações acerca dos contextos de surgimento e suas principais características.

2.2 Interculturalidade na Europa

O conceito de interculturalidade no contexto latino-americano, de maneira geral, buscava não somente ‘tolerar’ diferenças, mas respeitá-las e aceitá-las positivamente numa perspectiva que concebe diversidade como recurso, além de valorizar os conhecimentos e saberes indígenas no aprimoramento da qualidade de vida (cf. López, 2001). Diferentemente dessa perspectiva, o conceito de interculturalidade na Europa surgiu como uma resposta aos desafios sociopolíticos relacionados às imigrações em larga escala para países europeus industrializados (KRAMSCH, 2001). Nesse contexto, Martin, Nakayama e Carbaugh (2012) enfatizam que para além da necessidade de aprendizagem de línguas por parte de novos migrantes não nativos, havia também uma preocupação generalizada para a formação da unidade europeia mirando numa compreensão mútua, posteriormente refletida no desenvolvimento do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR).

É válido notar os apontamentos em Martin, Nakayama e Carbaugh (2012) sobre o desenvolvimento do QECR e a forte influência da abordagem sociocultural de ensino e aprendizagem de línguas que reconheceu a importância das dimensões culturais de línguas e, assim, enfatizou-se a competência intercultural como um objetivo importante para aprendentes de LE (BYRAM 1997, 2003; LOFMAN ET AL. 1993; ZARATE 2003).

Outro ponto distintivo importante a ser mencionado relativo ao surgimento do conceito da interculturalidade em diferentes regiões diz respeito ao estabelecimento dessa área em diferentes disciplinas. Nos Estados Unidos, por exemplo, o campo da interculturalidade foi estabelecido na Psicologia, Ciências Comportamentais e treinamento profissional em Negócios e, na Europa, é mais associada à Antropologia e na Ciência da Linguagem (KRAMSCH, 2001). Tendo em vista o contexto sociopolítico na Europa de diversos levantes sociais e políticos originados pelas imigrações em larga escala é que a interculturalidade é relacionada de maneira próxima a áreas como Antropologia, Sociolinguística, Pragmática e Análise do discurso. A autora aponta, ainda, que a criação do projeto de educação intercultural iniciada pelo Conselho Europeu, no final da década de 1970, levou à fundação da Associação Internacional de Educação Intercultural na Associação Internacional de Comunicação (*International Communication Association* - ICA).

O papel do Conselho de Europa é fundamental para compreensão da interculturalidade na Europa, visto que essa organização intergovernamental desenvolve treinamentos e produz

materiais educacionais referentes a direitos humanos, cidadania e educação intercultural (LI; DERVIN, 2018). A influência do pesquisador Michael Byram é significativa na referida instituição, especialmente a partir da proposta do Modelo de Competência Comunicativa Intercultural (1997), o qual contribuiu para o desenvolvimento do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QECR). Esse modelo será detalhado em seção posterior neste estudo.

Nesse contexto, Byram (2012) aponta que o termo ‘interculturalismo’ tem sido contrastado com ‘multiculturalismo’. Este último termo foi criticado por pressupor uma aceitação mútua entre grupos sociais com suas diferentes línguas e culturas. A ideologia do multiculturalismo, pontua o autor, é problemática pois prevê uma aceitação mútua, desconsidera que tais grupos sociais possam ter problemas uns com os outros e competir entre si acerca de moradia e trabalho, por exemplo. De outro lado, o interculturalismo encoraja o diálogo entre grupos e se tornou a base para o Ano Europeu do Diálogo Intercultural de 2008. É partindo dessa disputa e confusão terminológica que Byram (2012) alega preferência pelo uso do termo ‘*intercultural citizenship*’ a termos como ‘interculturalidade’, ‘*cross-cultural*’, ‘*transcultural*’ ou ‘intercultural’. Nessa perspectiva, o autor enfatiza o papel de *mediadores interculturais*, partindo do pressuposto de que na comunicação entre diferentes línguas e culturas há ‘potencial para conflitos’ e o papel desse *indivíduo intercultural* é de explicar aos grupos uma terceira perspectiva. Segundo o autor:

Em última análise, no entanto, a pessoa intercultural depende daqueles para quem está mediando para resolver o "conflito" por si próprios, seja isso uma questão de "mero" mal-entendido de significados ou um conflito físico real. A ação da pessoa intercultural é limitada ao ato de mediar como um agente neutro, a menos que eles assumam um papel diferente, mas relacionado, de cidadão intercultural [...] (BYRAM, 2012, p. 87, tradução nossa⁶⁸).

Para Byram (2012), a figura do mediador intercultural só é relevante no caso de línguas e culturas serem ‘visivelmente e obviamente’ diferentes. Em um contexto no qual as línguas e culturas são mutualmente incompreensíveis, o mediador precisa ser bilíngue e ‘bicultural’⁶⁹(termo original utilizado pelo autor). Nesse sentido, o autor distingue competência

⁶⁸ Trecho original: Ultimately, however, the intercultural person depends on those for whom they are mediating to resolve the ‘conflict’ themselves, whether this is a matter of ‘mere’ misunderstanding of meanings or an actual physical conflict. The intercultural person’s action is limited to the act of mediating as a neutral agent, unless they take a different but related role of intercultural citizen [...] (BYRAM, 2012, p. 87).

⁶⁹ Bicultural foi o termo originalmente usado por Michael Byram e isso implica que para esse autor é possível separar e/ou adicionar uma cultura a outra dando margem a uma leitura reificadora de cultura.

intercultural de competência comunicativa intercultural. Esta última refere-se à mediação entre línguas mutuamente incompreensíveis e combina a noção de competência comunicativa de Savignon (2004) - que compreende CC como a habilidade de usar a língua não apenas a partir do uso correto da gramática, mas usá-la de modo socialmente apropriado - ao termo competência intercultural.

O mediador intercultural de Byram (2012) não precisa ter uma competência linguística nativa, pois presume-se que ele/ela pode obter sucesso com o desenvolvimento de competência intercultural. O falante intercultural precisa, portanto, de competência comunicativa intercultural, isto é, a junção de competência intercultural e competência linguística / comunicativa, em qualquer tarefa de mediação entre duas línguas. Isso é, para Byram (2012) diferente e não comparável com a competência de um falante nativo.

A noção de Cidadania Intercultural (*Intercultural Citizenship*) é indicada por esse autor como habilidade de resolver problemas entre comunidades diversas, multiétnicas e multilíngues de maneira democrática, consensual, sem a dissolução das estruturas e valores e sem abandonar suas identidades culturais. Contextualizando a ideia da cidadania intercultural na União Europeia, Byram (2012) afirma que o fato de cidadãos dessa região movimentarem-se livremente por outros países reduz o significado de fronteiras, embora as diferentes línguas dessas regiões operem como um lembrete da existência de diferentes grupos na Europa.

O conceito de cidadania cultural pode ser, portanto, estendido a toda a União Europeia, desde que a importância da competência comunicativa seja reconhecida. Cabe ressaltar que a proposta de *Intercultural Citizenship* foi desenvolvida e promovida pela UNESCO. Esta instituição, segundo Fleuri (2003), foi responsável pela proposição de um dos conceitos fundantes da educação intercultural a partir da aprovação e proclamação do documento “Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais” em 1978⁷⁰.

No contexto de Ensino e aprendizagem de línguas, Byram (2012) afirma que há potencial para preparar aprendentes a lidar com questões práticas, como se assegurar de que os usuários de uma língua franca se conscientizem sobre os potenciais desentendimentos e da necessidade

⁷⁰ A Declaração afirma que “todos os povos e todos os grupos humanos, qualquer que seja a sua composição ou a sua origem étnica, contribuem conforme sua própria índole para o progresso das civilizações e das culturas, que, na sua pluralidade e em virtude de sua interpretação, constituem o patrimônio comum da humanidade”; enfatiza que “o processo de descolonização e outras transformações históricas conduziram a maioria dos povos precedentemente dominados a recuperar sua soberania, de modo a fazer com que a comunidade internacional seja um conjunto universal e ao mesmo tempo diversificado”; reconhece, enfim, “o direito de todos os grupos humanos à identidade cultural e ao desenvolvimento da sua própria vida cultural no contexto nacional e internacional”. (FLEURI, 2003, p. 18).

de desenvolvimento de estratégias para resolução de problemas que possam surgir. Além disso, enfatiza o papel de professores de encorajar os aprendentes a tornarem-se ativos cidadãos interculturais em nível local, regional, nacional ou internacional. O autor detalha essa proposta em sua obra *'Framework for political and language education'* de (2008).

De acordo com Fleuri (2003), o debate europeu sobre interculturalidade ultrapassou, progressivamente, o caráter emergencial referente à inserção de migrantes e passou a tomar maior proporção em outras temáticas relacionadas à formação de identidade, valorização das diferenças, configuração de coletividade e um deslocamento de perspectiva “que legitima a cultura de origem de cada indivíduo, traz consequências para a elaboração dos métodos e das técnicas de ação pedagógica e de transmissão da cultura oficial.” (op. Cit., p. 20).

Na subseção seguinte apresentamos três modelos de interculturalidade amplamente conhecidos e divulgados em pesquisas acadêmicas acerca desse tema, a saber: (1) o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural de Milton Bennett, (2) a Competência Comunicativa Intercultural de Michael Byram (1997) e (3) o Modelo Piramidal de Competência Intercultural de Darla Deardorff (2009).

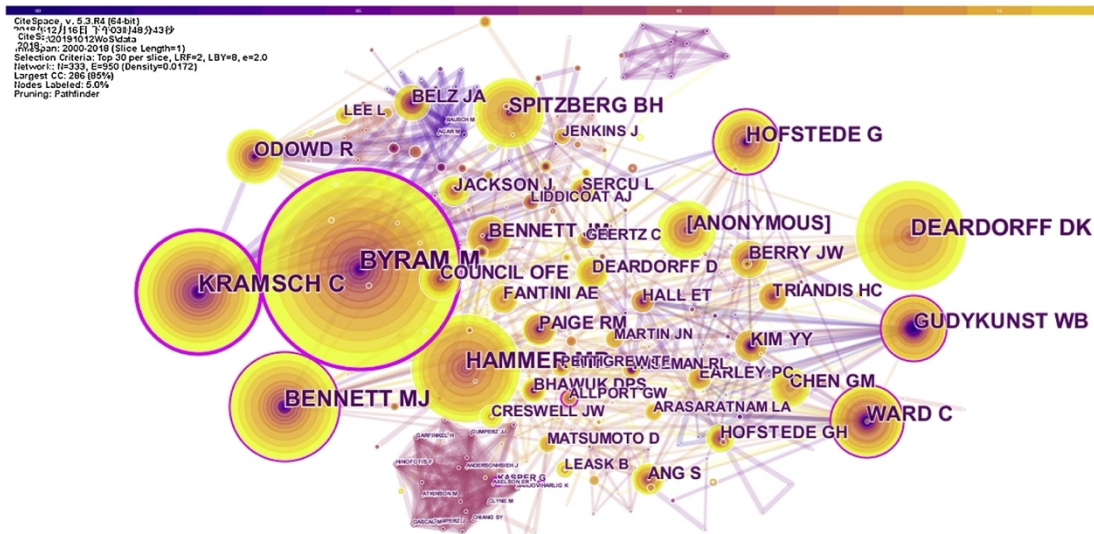
2.3 Modelos de Interculturalidade

Apresentamos nesta subseção os três modelos mais populares das últimas décadas referentes à interculturalidade e, portanto, largamente discutidos e implementados em diversos países: (1) o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural de Milton Bennett, (2) a Competência Comunicativa Intercultural de Michael Byram (1997) e (3) o Modelo Piramidal de Competência Intercultural de Darla Deardorff (2006). A eleição desses três modelos para este trabalho ocorreu a partir da constatação de Dervin (2017) acerca da popularidade e capilaridade desses construtos em diferentes contextos educacionais, além do fato de que esses pesquisadores trabalham para instituições com alto poder simbólico: Bennett para o *The Intercultural Development Research Institute*, Deardorff para *The Association of International Education Administrators (AIEA)* e *NAFSA Association of International Educators* e Byram para o *Council of Europe*. Como pontuamos ao longo desta pesquisa, não é possível discutir interculturalidade sem ponderar relações de poder. Além dessas informações, constatamos que

o número de citações a partir dos resultados do mecanismo de busca Google Acadêmico⁷¹ ao trabalho de Byram (1997), até o mês de novembro de 2020, foi de 7.459, seguido de Bennett (1998) por 4.567 e Deardorff (2009) por 3.247.

A predominância dessas vozes foi também confirmada na análise bibliométrica desenvolvida por Peng, Zhu e Wu (2020) acerca do termo Competência Intercultural, no período de 2000 a 2018, a partir da base de dados *Web of Science*. De acordo com esses pesquisadores, os cinco autores mais citados sobre o assunto em destaque são Michael Byram, Darla Deardorff, Claire Kramersch, Mitchell Hammer and Milton Bennett. Os autores adotaram o *software CiteSpace* para visibilizar, graficamente, as regiões e instituições, artigos, autores, referências com maior número de citação. A seguir apresentamos uma figura, retirada da análise em questão, que indica essa predominância:

Figura 6 - Ilustração acerca dos autores mais citados na área de Competência Intercultural



Fonte: Peng, Zhu e Wu (2020, p. 63)

Reconhecendo a relevância desses autores, iniciamos com a apresentação do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural (MDSI), proposto por Milton Bennett em 1998. Trata-se de uma tentativa de descrição da complexidade do processo de adaptação cultural, cujo fenômeno, segundo Bennett (1998), não é facilmente ativado/desativado de maneira

⁷¹ O Google Acadêmico é uma “base de dados da Google que reúne trabalhos científicos, com destaque para os mais citados. As buscas podem ser feitas por temas ou autores.” (PAIVA, 2019, p. 62).

mecânica, mas é um processo que envolve diferentes estágios. Espera-se que interculturalistas possam ‘diagnosticar’ o nível de desenvolvimento de seus alunos e, assim, desenvolver intervenções de maneira mais efetiva. É importante mencionar que comunicação intercultural é, para esse autor, baseada na diferença, isto é, na comunicação entre pessoas de diferentes culturas e a assunção de similaridade não é facilmente considerada.

Bennett (1998) organizou o MDSI em seis estágios, divididos em etnocêntricos e etnorrelativos. O primeiro refere-se ao uso de padrões e costumes próprios de um indivíduo para julgar outros indivíduos e, por outro lado, no estágio etnorrelativo um indivíduo se sente confortável com vários padrões e costumes e adapta seu comportamento e julgamento a uma variedade de configurações interpessoais. Para esse autor, interculturalistas rejeitam visões dualistas (um modo único/certo e errado) a favor de uma terceira alternativa, a qual abriga princípios éticos e o etnorrelativismo. Dessa maneira, ações devem ser compreendidas contextualmente, não há um comportamento ético universal. Assim, para Bennett (1998), a comunicação intercultural é descrita da seguinte maneira:

Na minha opinião, a comunicação intercultural vislumbra uma realidade que apoiará a existência simultânea de unidade e diversidade, de cooperação e competição na aldeia global, e de consenso e conflito criativo em sociedades multiculturais. Nesta visão, nossas diferentes vozes podem ser ouvidas em sua singularidade e em harmonia sinérgica. Embora existam muitos caminhos que podem convergir para esse futuro, o foco trazido pelos interculturalistas repousa sobre indivíduos e relacionamentos. Nós nos esforçamos para trazer a cultura para a consciência individual e, ao fazê-lo, trazer a consciência para a criação de relações interculturais. (BENNETT, 1998, p. 18, tradução nossa⁷²).

No quadro a seguir apresentamos os seis estágios indicados pelo autor a fim de apresentar suas ideias de maneira sistematizada e, em seguida, discuti-las em profundidade:

⁷² In my opinion, intercultural communication envisions a reality which will support the simultaneous existence of unity and diversity, of cooperation and competition in the global village, and of consensus and creative conflict in multicultural societies. In this vision, our different voices can be heard both in their uniqueness and in synergistic harmony. While there are many paths which can converge into this future, the focus brought by interculturalists rests on individuals and relationships. We strive to bring culture into individual consciousness and in so doing bring consciousness to bear on the creation of intercultural relationships. (BENNETT, 1998, p. 18).

Quadro 2 - Os estágios do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural de Bennett (1998)

Denominação de Estágio	Estágio de relatividade cultural
<p>1. Negação: indivíduos nesse estágio não conseguem interpretar diferenças culturais de maneira complexa. O autor afirma que, provavelmente, esses indivíduos vivem em relativo isolamento de outras culturas. Além disso, categorizam fenômenos em categorias amplas, como “estrangeiro; pessoa de cor; africanos, etc”. É comum nesse estágio a utilização de estereótipos para descrição de outros e, segundo Bennett (1998), a intenção não é de aviltar, mas resultante de escasso conhecimento acerca do outro.</p>	Etnocêntrico
<p>2. Defesa: conseguem interpretar diferenças culturais, mas atribuem valores negativos a elas. Atribuem estereótipos negativos ao outro e positivos para seu grupo. “Minha cultura é a melhor de todas”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Forma reversa de defesa: vilifica sua própria cultura enquanto engrandece outra. • Toda forma de defesa é caracterizada pela polarização de um grupo vilificado e outro superior. 	Etnocêntrico
<p>3. Minimização: indivíduos neste estágio buscam “enterrar/encobrir” diferenças culturais a partir de categorias familiares de semelhança. Reconhecem algumas diferenças, as mais superficiais como hábitos alimentares, mas afirmam que no fundo somos todos iguais, humanos. Nesse estágio, o autor afirma que certos valores culturais podem ser confundidos com desejos universais, como é o caso do religioso que acredita que todos são filhos de Deus ou, ainda, os que acreditam que somos sujeitos ao desejo de <i>Allah</i>.</p>	Etnocêntrico
<p>4. Aceitação: Indivíduos na aceitação reconhecem e sentem prazer em descobrir e explorar diferenças culturais. Aceitação não significa concordar com tudo, mas aceitam a ‘viabilidade’ de diferentes formas culturais de pensar e se comportar, ainda que não as apreciem. É o primeiro estágio da relatividade cultural no qual assumem que seus comportamentos e valores não são os únicos bons no mundo. Nesse estágio, ainda não há desenvolvimento de princípios para tomada de ações mediante um conflito de normas culturais.</p>	Etnorrelativo
<p>5. Adaptação: Podem ser empáticos ao levar em conta sua perspectiva e a de outros em fronteiras culturais. Nesse estágio, as pessoas podem modificar seus comportamentos de maneira mais apropriada a determinada cultura (aumentam seu repertório comportamental). Podem também reconhecer como o poder é exercido num determinado contexto. Nessa fase, muitas pessoas são interculturalmente sensíveis, com graus variados de sofisticação.</p> <p>Formas avançadas de adaptação: indivíduos <i>biculturais</i> ou <i>multiculturais</i> que conseguem alternar completamente seus padrões culturais de referência sem muito esforço consciente.</p>	Etnorrelativo
<p>6. Integração: Indivíduos nesse estágio buscam reconciliar os conflitos culturais internalizados. Na transição para esse estágio, o autor sinaliza que é comum as pessoas se sentirem sobrecarregadas diante de tantas culturas e, também, desconfortáveis por não se identificar com elas. Ao se aproximarem da Integração, indivíduos nesse estágio adquirem uma identidade que lhes permite verem a si mesmos como ‘interculturalistas’ ou ‘multiculturalistas’. Tendem a se associar com culturas marginais mais do que com pessoas de culturas que eles conheçam.</p>	Etnorrelativo

Adaptado a partir de Bennett (1998)

Para Dervin (2016), o Modelo de Bennett (1998) é problemático por ser organizado a partir de níveis de competência, numa perspectiva de interculturalidade pré-programada e estabilizada que é *adquirida* e não *desenvolvida*. O autor aponta, ainda, que a proposta Bennettiana é individualista no sentido de que depende fortemente do ‘desempenho’ de um indivíduo e ignora, assim, o fato de que interculturalidade é influenciada e construída de

maneira conjunta, ressaltando o fato de que, de algum modo, é determinada pela presença de um outro, pelas diferenças de poder e por contextos específicos.

Concordamos com a crítica apontada por Dervin (2016) quanto à improbabilidade de se constatar e desenvolver competência intercultural em níveis previamente estabelecidos de maneira tão linear como Bennett (1998) propunha. A fim de retomar esse ponto na discussão, recuperamos a ideia desse último autor sobre *poder*. Para ele, no estágio de Adaptação prevista no MDSI, ser competente interculturalmente é, também, reconhecer as dinâmicas de poder em/de determinado contexto e, eventualmente, ‘*exercer poder de maneira apropriada em determinada cultura*’. Reconhecemos que esse tema em Bennett (1998) é tratado de maneira superficial e inadequada para uma discussão aprofundada entre língua, cultura e sociedade em perspectiva pós-moderna.

Sabemos que em discussões acerca de interculturalidade mais recentes, poder é tema central para compreensão e desdobramentos dessa área (DERVIN, 2017; HOLLIDAY, 2012; QUIJANO, 2001; KRAMSCH, 2021) e minimizar sua relevância é optar coniventemente - embora não necessariamente deliberadamente - com injustiças e assimetrias sociais. O mero reconhecimento de dinâmicas de poder não propicia, absolutamente, quaisquer garantias para que um indivíduo ‘*exerça poder*’ e seja considerado, portanto, competente interculturalmente.

Bennett (1998) aponta que relações interculturais dificilmente são aprimoradas em ambientes de opressão e desrespeito e, dessa maneira, o papel de interculturalistas é de mudar esse clima por meio de explicação e facilitação de interação. O autor afirma que, de maneira alguma, o trabalho de interculturalistas seja primariamente ideológico, posto que “[...] quando a questão é como entender ou se adaptar à outra cultura com mais sucesso, como é na comunicação intercultural, análises puramente ideológicas rendem pouca luz e muito calor” (op. Cit., p. 7, tradução nossa⁷³). É importante ressaltar aos leitores que para ter acesso às escalas de avaliação do Modelo de Bennett (1998) é preciso comprar o acesso. Além disso, esse modelo foi significativamente desenvolvido para ser usado no mundo corporativo. (DERVIN, 2017).

Outro modelo de interculturalidade popular no meio acadêmico de diversos países é o da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) de Byram (1997). O autor afirma que o propósito de seu trabalho foi de explorar questões relacionadas à avaliação da habilidade de indivíduos em se comunicar com pessoas de línguas distintas e que vivem em contextos

⁷³ Trecho original: when the question is how to understand and adapt to another culture more successfully, as it is in intercultural communication, purely ideological analyses yield little light and much heat. (BENNETT, 1998, p. 7).

culturais diferentes. Para o autor, a CCI expande o conceito de Competência Comunicativa. Essa afirmação é justificada levando em consideração que em discussões basilares acerca desse último construto, Hymes não mencionou a comunicação entre falantes de diferentes culturas, mas priorizou a discussão acerca da apropriabilidade de usar a língua de acordo com o contexto sociocultural. Partindo dessa interpretação de Hymes, Byram (1997) parece desconsiderar que mesmo entre indivíduos falantes de uma mesma língua a interação não ocorre sem ruídos. Além disso, evidencia uma noção de que interações entre diferentes culturas só ocorreriam entre indivíduos pertencentes a regiões distintas, isto é, falantes de uma mesma língua compartilhariam uma mesma ‘cultura’.

Retomar esse ponto específico do trabalho de Byram é importante porque a proposta do termo Falante Intercultural – *Intercultural Speaker* – desenvolvida pelo autor em 1997 foi justificada a partir da noção de que interlocutores em uma dada interação apresentam distintas identidades sociais e, portanto, apresentariam um tipo diferente de interação do que eles teriam com alguém de seu próprio país, falando a mesma língua. Dessa maneira, o termo falante intercultural é designado para descrever interlocutores envolvidos em ‘comunicações interculturais’. Essa proposta implica a noção de que não há comunicações interculturais entre indivíduos de um mesmo país, falantes de uma *mesma* língua. Além disso, parece desconsiderar ou minimizar a complexidade de identidades em jogo em interações intra/entre-culturais.

Para Byram (1997), o desenvolvimento da CCI passa pelas competências linguística, sociolinguística e discursiva, bem como por certas *atitudes, conhecimentos e habilidades*. O autor ressalta que as *atitudes* em interações interculturais não devem ser simplesmente positivas, visto que até mesmo preconceitos positivos podem obstruir a compreensão mútua, mas devem ser atitudes de curiosidade, abertura e prontidão para suspender descrenças e julgamentos em relação às crenças, comportamentos e sentidos de outros indivíduos. O autor afirma que é preciso estar disposto a suspender as próprias crenças e comportamentos e analisá-los a partir da perspectiva do outro com o qual se desenvolve a interação - habilidade de descentramento.

Os *conhecimentos* a serem mobilizados são organizados, de acordo com a proposta do autor, em duas categorias: (1) os conhecimentos sobre grupos sociais e de suas culturas de um país e, também, conhecimento similar acerca do país do interlocutor e (2) conhecimento do processo geral de interação em nível individual e coletivo. As habilidades de interpretar e relacionar e de descoberta e interação, bem como educação política e consciência crítica cultural são também priorizados em seu modelo.

Cada componente da competência intercultural é, no modelo de Byram (1997), inter-relacionado um com o outro e com as competências de língua na CCI. Isso exclui, portanto, a possibilidade de se apresentar conhecimento antes de habilidades, por exemplo. Alguns componentes podem ser ignorados (op. Cit., p. 76) e isso quer dizer que não se espera competência igual em todos os componentes para qualificação de certificado em dado nível no sistema educacional.

Para que um indivíduo torne-se competente interculturalmente e, assim, seja considerado um ‘falante intercultural’, Byram (1997) propõe o desenvolvimento de cinco *savoirs*⁷⁴ ou componentes da Competência Intercultural: saber compreender (*savoir comprendre*), saber aprender (*savoir apprendre*), saber fazer (*savoir faire*), saber se engajar (*savoir s’engager*) e saber ser (*savoir être*). Os saberes/conhecimentos se entrelaçam e são, assim, conectados à Competência Intercultural – uma das componentes da CCI, conforme imagem ilustrativa do modelo a seguir:

Figura 7 - Competência Comunicativa Intercultural de Byram (1997)

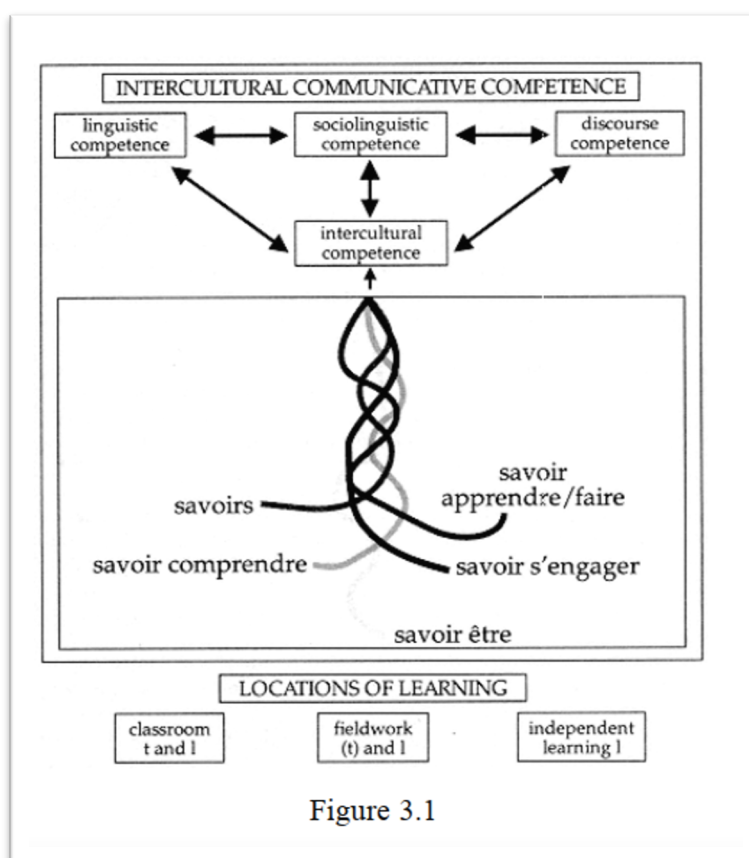


Figure 3.1

Fonte: Byram (1997, p. 73)

⁷⁴ Termo destacado em língua francesa equivalente a *conhecimentos*.

É importante notar, a partir da imagem anterior, que há distinção entre Competência Intercultural (CI) e Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Na CI, indivíduos têm habilidade para interagir na própria língua com pessoas de outros países e culturas, acionando atitudes e habilidades para interpretar, relacionar, descobrir e *'superam a diferença cultural'*. Outro exemplo elencado pelo autor é referente à habilidade individual de interpretar um documento traduzido de uma cultura, que não requer conhecimento de língua, mas envolve as habilidades de interpretar e relacionar, algum conhecimento sobre a outra cultura, atitudes de interesse e engajamento. Exemplos: acordos empresariais; pronunciamento legal; programas de TV dublados, etc. Por outro lado, o indivíduo na CCI está apto a interagir com pessoas de diferentes países e culturas em língua estrangeira. Podem negociar um modo de comunicação e interação que é satisfatório para ambos e podem atuar como mediadores entre pessoas de origens culturais distintas.

Byram (1997) afirma ter evitado fazer referência ao termo *'cultura'* e alega ter preferido usar “crenças, sentidos e comportamentos” com o objetivo de não comprometer a definição particular desse termo. O autor argumenta que há muitas definições acerca de cultura e, ao invés de adicionar mais uma definição definitiva que abarque todos os fins, sugere uma definição que seja adequada aos propósitos de professores de língua estrangeira. Desse modo, põe em relevo os termos *crenças e conhecimentos* de membros de uma sociedade que os compartilham em virtude de sua filiação. A ideia proposta de “sentidos compartilhados” foi propositadamente elencada pelo autor por elicitar uma ligação com linguagem e, assim, os sentidos são incorporados nela. Além disso, a aprendizagem de línguas seria a aprendizagem de sentidos referentes a um grupo social específico.

O autor revela-se ciente de que essa perspectiva poderia ser criticada como estática por não levar em consideração constantes negociações e produções de sentido em interações, além de enfatizar sentidos compartilhados por uma elite politicamente dominante em determinada sociedade. A inclusão do termo *comportamento* foi também justificada no sentido de incluir convenções e tabus relativos à vestimenta, por exemplo, que não são necessariamente relacionados à comunicação e interação, mas que são importantes de serem tratados por professores de LE cujo objetivo é “[...] equipar alunos com conhecimento, atitudes e habilidades para se relacionar com qualquer experiência que possam ter durante um período de

residência em outro país ou em interação com alguém de outro país em sua própria sociedade” (BYRAM, 1997, p. 39, tradução nossa⁷⁵).

Apresentar ‘cultura’ como algo que não muda ao longo do tempo e como apenas um conjunto de “*crenças, sentidos e comportamentos*” é apontado por Byram (1997) como uma prática que requer cuidados, haja vista que indivíduos interagem a partir de suas próprias identidades e culturas e não, necessariamente, membros de um grupo dominante. Nesse sentido, o conhecimento do interlocutor acerca de determinada cultura será disfuncional. Baseando-se em Christensen (1994), o autor propõe que ao invés de focalizarmos encontros entre indivíduos de diferentes línguas e culturas, pensemos em encontros entre indivíduos com seus próprios sentidos e capital cultural, isto é, a ênfase passa a ser na individualidade da interação.

O modelo de Byram, amplamente utilizado em estudos acerca de interculturalidade em diversos países, é também criticado por diversos pesquisadores - Liddicoat, Papademetre, Scarino e Kohler (2003), Hoff (2016), Wahyudi (2016), Borgheti (2019), Sequeira (2012), Risager (2006), Dervin e Simpson (2021) - para citar alguns.

Para Dervin (2010), em especial, os saberes/conhecimentos apontados em Byram são, por vezes, contraditórios e/ou baseados em afirmações não convincentes, além de indicar uma definição de interculturalidade que é “*prêt-à-pense*” (pronta para pensar). Outro ponto criticado é a implicação do ‘encontro de culturas’, fenômeno denominado por Dervin (2010) como a *quasibiologisation* de culturas, posto que o encontro se dá entre indivíduos. Esse autor toma emprestada a noção de Hannerz (1999) sobre a persistência de se tomar o conceito de cultura como uma espécie. [...] *once they are more like species, quasibiological notions of racism are nearer at hand.*” (HANNERZ, 1999, p. 402). Em 2006, Dervin apontou que o **‘encontro entre culturas’ é um mito, pois é como se cultura tomasse uma ‘forma de vida’ por si própria, ignorando, assim, que os encontros são entre indivíduos.** Fleuri (2003, p. 20) enfatiza que “[r]acializar e biologizar as diferenças, portanto, produz uma fossilização e obscurece todos os outros aspectos da relação social que contribuem para definir a identidade do sujeito.” Para Liddicoat (2003), a relação entre o componente sociocultural e outros elementos da competência linguística são fracamente articulados ou mesmo ausentes no modelo de Byram.

A terceira autora mais citada em estudos interculturais é Darla Deardorff. Em 2009, a pesquisadora editou o livro *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* no qual diferentes autores apresentaram possíveis concepções para competência intercultural (CI). A

⁷⁵ Trecho original: to equip learners with the knowledge, attitudes and skills for relating to whatever experience they might have during a period of residence in another country or in interaction with someone from another country in their own society. (BYRAM, 1997, p. 39).

autora sintetizou essas definições em um capítulo específico, incluindo temas e interseções em comum elencados pelos autores do referido livro, contextualizando tais produções a partir do contexto norte-americano. Empatia, tomada de perspectiva e adaptabilidade foram temas que emergiram numa percepção de aspectos relacionais de CI ao invés de termos como conhecimentos, habilidades ou atitudes de um indivíduo.

Identidade é apontada como ponto fundamental para exploração de CI, posto que uma noção inclusiva de identidade e um senso de segurança acerca da própria identidade, por exemplo, são importantes para o sucesso no engajamento intercultural. Além disso, a autora põe em relevo a conceitualização de identidade a partir de diferentes epistemologias, como é o caso da construção de identidade em muitas ‘culturas africanas’ a partir da noção de comunidade e não a partir das ‘conceituações ocidentais de indivíduo’, representada em uma expressão ubuntu “Eu sou porque nós somos e, porque nós somos, então eu sou” - (*I am, because we are; and since we are, therefore I am*). Diferentes autores apontaram para a importância de transcender as fronteiras em relação à própria identidade a fim de desenvolver CI.

Deardorff (2009) afirma que, na era da globalização e de identidades culturais politizadas, a transcendência de identidades busca desafiar categorizações simplistas de grupos culturais, abordando, portanto, a natureza ‘adaptativa e fluida das identidades multiculturais’ na qual as diferenças dos outros ‘são abraçadas e respeitadas’. Outro ponto considerado crucial enfatizado pela autora é a importância do contexto político, histórico e social na/para competência intercultural, com foco especial nas questões de equidade, poder e dos impactos de processos históricos como a colonização e seus efeitos em culturas indígenas, por exemplo. A *apropriabilidade* de comportamentos em diferentes culturas, a busca pelo ‘terceiro lugar’ e a necessidade de adaptação ao ‘outro’ são questões em aberto pontuadas para aprofundamento em futuras investigações. Além disso, a autora nos convida a refletir sobre a possibilidade e viabilidade do desenvolvimento de uma definição global de competência intercultural e de um modelo que possa ser aplicado em diferentes contextos e culturas. Um dos principais argumentos utilizados pela autora a favor do desenvolvimento dessa competência é de que “[c]ompetência Intercultural geralmente não acontece naturalmente, e então, torna-se crucial abordar o desenvolvimento intencional de Competência Intercultural” (DEARDORFF, 2009, p. 268, tradução nossa⁷⁶).

⁷⁶ Trecho original: Intercultural competence usually does not naturally occur, and thus it becomes crucial to address the intentional development of intercultural competence. (DEARDORFF, 2009, p. 268).

É válido retornar à obra anterior de Deardorff (2006), estudo acerca da identificação e avaliação da competência intercultural em contexto de internacionalização. Segundo a autora, esse foi o primeiro estudo a documentar consenso sobre competência intercultural entre pesquisadores e equipe administrativa, cuja proposta é usar um misto de métodos qualitativos e quantitativos para avaliar a CI.

Deardorff (2006) afirma que, no momento em que conduzia sua investigação, havia carência de uma concepção de competência intercultural, justificada pela dificuldade de identificação de componentes específicos para esse conceito. É importante ressaltar que essas discussões foram desenvolvidas em contexto de formação de aprendentes interculturalmente competentes em nível universitário. A autora indica que, ao longo de trinta anos (considerando sua publicação em 2006), não havia consenso acerca da definição de CI e, dessa maneira, seria necessário elaborar uma definição a fim de possibilitar avaliação e desenvolvimento de ferramentas de *medição*.

A medição indicada pela autora é baseada nos pressupostos da lógica (ou modelo) de avaliação de Rogers (2000). O programa lógico aplicado à internacionalização da instituição superior foi estruturado da seguinte maneira: a partir da necessidade de implementação de componentes de internacionalização (*input*), foram desenvolvidas atividades para essa finalidade (*activities/components of internationalization*) e, então, essas produções de internacionalização (*outputs*) geraram números, por exemplo, de estudantes internacionais, de estudantes aprendendo uma LE e, por fim, culminando em resultados da internacionalização (*outcomes*). Esses resultados foram o foco do estudo de Deardorff (2006), alinhando os interesses administrativos de sua instituição com interesses de pesquisadores, embora a autora reconheça que esse modelo não distingue os interesses das duas partes.

Com o objetivo de medir esforços de internacionalização de instituições de ensino superior dos Estados Unidos, Deardorff (2006) desenvolveu uma combinação de duas metodologias analíticas. A primeira ocorreu a partir da aplicação de questionário com questões abertas e fechadas referente a maneiras que instituições abordam a competência intercultural como um resultado do aluno. Esses dados foram resumidos e analisados utilizando estatísticas descritivas para tendências e padrões gerais de modo que gerasse um “retrato instantâneo” (*snapshot*) do que era desenvolvido para **conceituar e avaliar competência intercultural como parte dos esforços de internacionalização**.

A segunda parte do estudo foi desenvolvida com pesquisadores indicados pelas instituições como participantes da área intercultural desses polos, cujos números de

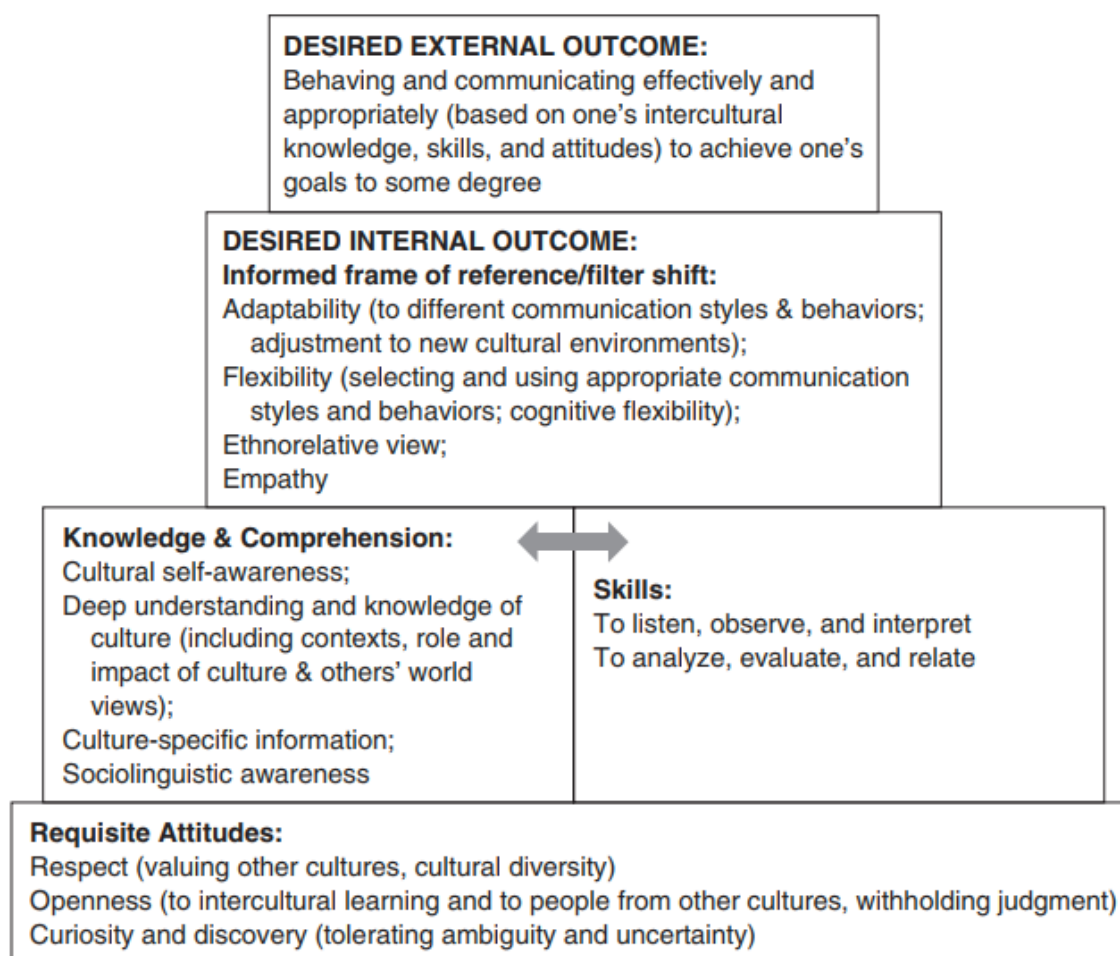
publicações sobre interculturalidade e atuação como ‘treinadores’ (*cross-cultural trainers*) foi levada em consideração para análise de relevância desses professores à área intercultural.

Os resultados coletados entre diferentes administradores indicaram uma variedade de definições sobre competência intercultural. Uma das definições mais recorrentes foi derivada de Byram (1997). Além disso, três elementos em comum emergiram dos dados: percepção/consciência, valorização e compreensão de diferenças culturais, experienciar outras culturas e auto percepção sobre a própria cultura. Já os resultados coletados a partir da participação de pesquisadores apresentou uma abrangência maior ainda acerca da concepção do construto em questão. A definição mais recorrente foi de competência intercultural apontada em Deardorff (2004, p. 194 apud DEARDORFF, 2006) como “habilidade para se comunicar efetivamente e apropriadamente em situações interculturais baseada em conhecimentos interculturais, habilidades e atitudes” de indivíduos. De maneira geral, as definições focalizaram a comunicação e comportamento em situações interculturais. Os elementos mais citados foram curiosidade, abertura e respeito por outras culturas, percepção/consciência cultural, traços adaptáveis e conhecimento cultural de maneira geral e também mais específica. A autora aponta que um elemento com 100% de aceitação entre os pesquisadores interculturais foi o ‘respeito por outras visões de mundo’.

Todos os participantes das instituições da pesquisa de Deardorff (2006) concordaram acerca da importância de avaliação de competência intercultural dos estudantes. Os métodos mais utilizados apontados foram: entrevistas, artigos, apresentações, portfolios, avaliação de professores, pré-testes e pós-testes, dentre outros métodos empregados para essa finalidade.

Pesquisadores interculturais e administradores de instituições superiores não definiram competência intercultural em relação a componentes específicos e, no lugar disso, preferiram definições de natureza mais ampla. Isso se mostrou como uma surpresa para a autora que pressupôs que esses componentes específicos precisavam ser delineados de acordo com as instituições para se avaliar CI. A partir do consenso entre administradores e pesquisadores acerca de determinados elementos, Deardorff (2006) organizou esses itens em duas maneiras visuais para definição de CI, conforme apresentamos a seguir:

Figura 8 - Modelo Piramidal de Competência Intercultural de Deardorff (2006)



- Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)
- Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements

Fonte: Deardorff (2006, p. 254)

Para a leitura do modelo, deve-se partir do nível individual de atitudes para o nível interativo/interpessoal (*outcomes*), isto é, deve ser lido de baixo para cima. Nesse modelo, a autora afirma ter eliminado longas e fragmentadas listas de componentes da CI. Além disso, esclarece que, em seu novo modelo, os componentes podem ser inseridos em vários níveis, embora os dos níveis inferiores potencializem o desenvolvimento dos elementos indicados nos níveis superiores. O processo de orientação (*mindfulness*) é apontado como a chave – “significa estar ciente do aprendizado que ocorre em cada nível e as habilidades de processo necessárias para a aquisição de competência intercultural.” (DEARDORFF, 2006, p. 255, tradução nossa⁷⁷).

⁷⁷ Trecho original: [...] this means being aware of the learning that takes place at each level and the necessary process skills that are needed for acquisition of intercultural competence. (DEARDORFF, 2006, p. 255)

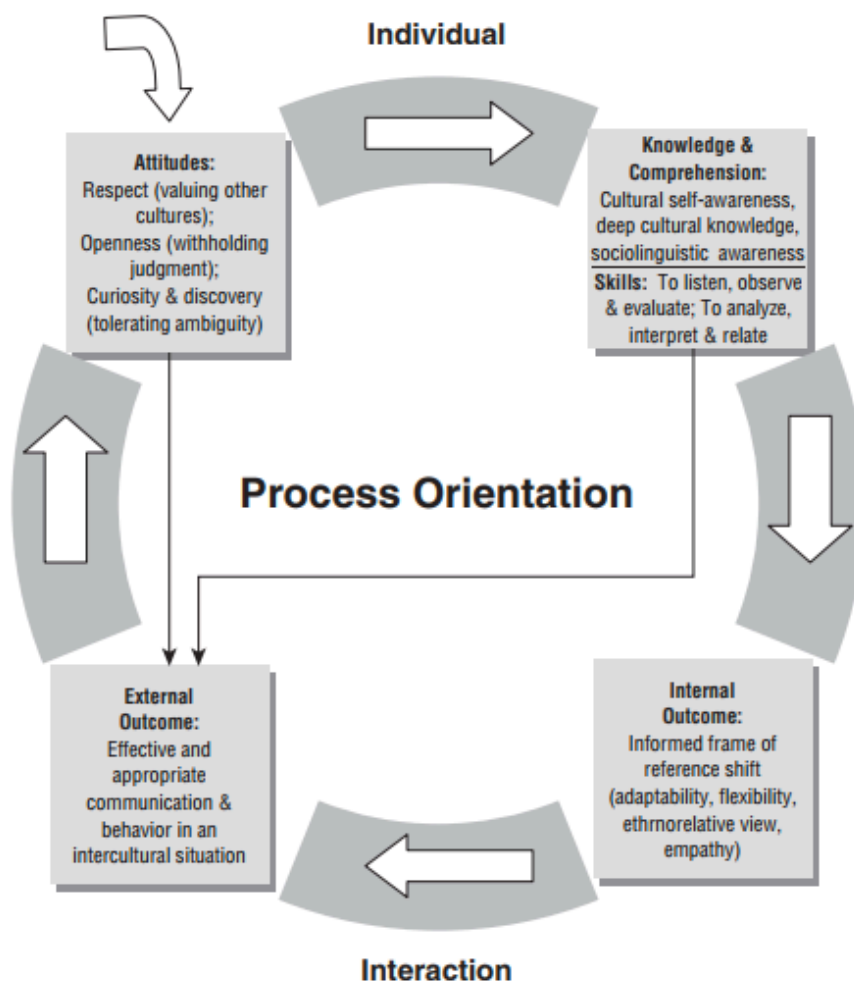
A autora esclarece ser possível que um indivíduo seja localizado em qualquer ponto particular desse modelo, isto é, **não há uma pressuposição de linearidade, mas a atitude é um ponto de início fundamental, conforme indicado também em Byram (1997)**. As principais atitudes elencadas pela autora são de abertura, respeito (valorização de todas as culturas), curiosidade e descoberta (tolerância de ambiguidade) e consideradas como fundamentais para a competência intercultural.

Em relação aos graus de competência, o modelo piramidal proposto pela autora prevê que quanto mais componentes são adquiridos e desenvolvidos, maior o grau de competência intercultural como um resultado externo. O delineamento de definição de CI não implica que outros componentes não possam ser incluídos nesse modelo. Além disso, para Deardorff (2006), é possível desenvolver indicadores de avaliação para um contexto/situação ao mesmo tempo que fornece base para avaliação geral de competência intercultural e, dessa forma, abrange tanto definições mais gerais como específicas de CI em seu modelo.

Segundo a autora, **o modelo piramidal de CI parte de um nível individual de atitudes e características pessoais para um nível cultural interativo em relação a resultados. As habilidades específicas indicadas nesse modelo são para aquisição e processamento de informação tanto acerca de outras culturas como sobre a própria cultura**. Outro ponto enfatizado pela autora é a importância de atitudes e compreensão de conhecimento, conforme já indicado por Bloom (1965). A mudança interna de padrões de referência de um indivíduo pode culminar em resultados externos (observáveis) de competência intercultural, compreendidos essencialmente na maneira de se ‘comportar e comunicar *apropriadamente e efetivamente* em situações interculturais’. Esses dois últimos termos destacados referem-se à ideia de uma comunicação ou comportamento apropriado como aquele que evita a violação de regras valiosas e, efetivo, como aquele que alcança objetivos valorizados.

Outro modelo proposto por Deardorff (2006) é o Modelo Processual de Competência Intercultural. A autora indica que os componentes nesse segundo modelo são os mesmos do Modelo Piramidal e retratam a complexidade de aquisição de CI ao delinear mais o movimento e processo de orientação que ocorre entre os vários elementos, conforme disposto na figura a seguir:

Figura 9 - Modelo Processual de Competência Intercultural

**Figure 4. Process Model of Intercultural Competence**

Source: Deardorff (2004).

Note: Begin with attitudes; move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes). Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills achieved.

Fonte: Deardorff (2006, p. 256).

Conforme visualizamos na figura anterior, ratificamos o que é apontado pela autora acerca do movimento partindo do nível pessoal ao interpessoal (interação intercultural). Tal como no Modelo Piramidal, o movimento a partir de atitudes diretamente para o resultado externo é possível, mas o grau de *apropriabilidade* e *eficácia* desse resultado pode não ser tão alto/desenvolvido como no resultado adquirido a partir da realização do ciclo completo. Além disso, a autora afirma que é possível que um indivíduo alcance um resultado externo (*external outcome*) de se comunicar e comportar de maneira apropriada e efetiva em situações interculturais ainda que não tenha atingido completamente o resultado interno (*internal*

outcome) de mudança no quadro de referências. No entanto, novamente alerta para o grau limitado de *apropriabilidade* e *eficácia* em comparação com indivíduos que completam o resultado interno.

Deardorff (2006) constata que o Modelo Processual sinaliza um processo contínuo de desenvolvimento de competência intercultural e, assim, não se vislumbra o alcance de uma competência intercultural definitiva. Tanto no Modelo Piramidal quanto no Processual, o elemento atitude é considerado como fundamental. Adaptações são previstas em ambos os modelos e a autora afirma que futuras pesquisas são necessárias para se determinar a utilidade deles. Esses modelos foram tentativas de organizar componentes da competência intercultural compartilhadas e consensuadas por pesquisadores interculturais e administradores.

À guisa de sintetização, apresentamos os principais resultados da pesquisa indicados por Darla Deardorff (2006):

- Competência Intercultural pode ser medida.
- Há graus/níveis de CI.
- É importante a medição de CI em intervalos de tempo.
- Medir CI é uma tarefa complexa e, portanto, recomenda-se a utilização de vários métodos de avaliação. A autora recomenda que tais métodos sejam principalmente qualitativos, bem como o uso de instrumentos padronizados de competência (*standardized competency instruments*).
- Ambos os grupos participantes da pesquisa (pesquisadores interculturais e administradores de instituições superiores) concordaram que CI pode ser medida em componentes separados e não holisticamente
- Ao se medir CI, é importante determinar quem faz essa medição; em qual contexto; para que propósito e benefício; período de tempo envolvido (se é uma avaliação contínua); nível de cooperação; nível de abstração.
- O método de avaliação tem de ser compatível com a definição de CI: métodos mais específicos para definições mais específicas e métodos mais abrangentes para concepções mais abrangentes. Isso leva à importância de se desenvolver indicadores, objetivos e critérios para medição. A autora aponta que dispõe de um guia de avaliação para CI baseado nos resultados do estudo em questão e esse guia pode ser obtido mediante solicitação.
- A definição de CI muda com o tempo e isso pode ser uma das razões pelas quais é tão difícil definir esse construto.

Apresentamos, a seguir, alguns pontos controversos revelados na pesquisa que não obtiveram consenso, de acordo com Deardorff (2006, p. 258-259):

- Uso de métodos quantitativos para avaliar competência.
- Uso de instrumentos padronizados de competência.
- O valor de um quadro teórico no qual colocar a competência intercultural.
- O uso de pré e pós-testes e testes de conhecimento para avaliar a competência intercultural.
- O papel e a importância da língua na competência intercultural.
- Se medir a competência intercultural é específico para o contexto, situação e relação.
- Se esse construto pode e deve ser medido holisticamente e / ou em componentes separados.

Para essa autora, definir e medir CI ajuda a medir a eficácia de estratégias de internacionalização e apontar resultados, em números, como evidência dos esforços satisfatórios de internacionalização. Essa avaliação, segundo a autora, tem de ser feita em diferentes momentos e é preciso que as instituições tenham um conceito bem definido acerca desse construto. É preciso, portanto, desenvolver indicadores específicos para situações específicas.

O uso de instrumentos quantitativos e padronizados para se avaliar CI, conforme a própria autora cita como ponto controverso em seu estudo, foi também questionado por Dervin (2006). O autor sinaliza que tais metodologias não fornecem evidências ou informações suficientes, pois são respostas a questões de múltipla escolha ou avaliações baseadas em escalas diagnósticas do tipo *Likert*. Além disso, em obra posterior, Dervin e Simpson (2021), apontam que “*efetiva e apropriadamente*” aludidos por Deardorff são advérbios ligados diretamente ao capitalismo, à produção e controle e revela, portanto, a ideologia subjacente na proposta da autora. Com essas considerações em mente, perguntamo-nos: é possível avaliar competência intercultural? Para Dervin (2006), a resposta tende a ser negativa. Baseando-se nas pesquisas de Geneviève Zarate e Aline Gohard-Radenkovic (2004), o autor alega que há falta de maturidade teórica e experimental no que diz respeito às competências interculturais, bem como há questões éticas envolvidas nesse tipo de avaliação que não são facilmente resolvidas. Diante desses desafios, o autor menciona a relevância da discussão desse tópico e nos convida a refletir sobre a possibilidade de avaliação formativa e do uso da língua materna, LE ou Língua Franca para essa finalidade.

Com o objetivo de sintetizar características referentes aos três modelos apresentados nesta seção, indicamos no quadro a seguir os principais elementos constitutivos dessas propostas:

Quadro 3: Quadro recapitulativo dos três modelos: Bennett (1998), Byram (1997) e Deardorff (2006)

Proposta:	Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Cultural Bennett (1998)	Competência Comunicativa Intercultural Byram (1997)	Modelo Piramidal de Competência Intercultural Deardorff (2006)
Organização da proposta	Organizou o MDSI em seis estágios, divididos em etnocêntricos e etnorrelativos.	Propõe o desenvolvimento de cinco <i>savoirs</i> ⁷⁸ ou componentes da Competência Intercultural: 1. saber compreender (<i>savoir comprendre</i>), 2. saber aprender (<i>savoir apprendre</i>), 3. saber fazer (<i>savoir faire</i>), 4. saber se engajar (<i>savoir s'engager</i>) e 5. saber ser (<i>savoir être</i>).	Organizou a partir dos seguintes componentes: Atitudes necessárias, Conhecimentos, compreensão, habilidades, resultados internos e externos desejados.
Principais pressupostos	Perspectiva de interculturalidade pré-programada e estabilizada que é <i>adquirida</i> e não <i>desenvolvida</i> .	Os saberes/conhecimentos se entrelaçam e são, assim, conectados à Competência Intercultural – uma das componentes da CCI.	Não há pressuposição de linearidade entre os elementos constitutivos do Modelo.
Pontos de convergência		O elemento atitude é considerado como fundamental	O elemento atitude é considerado como fundamental

Fonte: elaboração nossa

Na próxima seção, discutimos os termos Interculturalismo, Interculturalidade, Multiculturalismo e Multiculturalidade a fim de contribuir para o esclarecimento dessa polissemia terminológica comumente encontrada em estudos sobre interculturalidade em LA.

⁷⁸ Termo destacado em língua francesa equivalente a *conhecimentos*.

2.4 Interculturalismo, Interculturalidade, Multiculturalismo, Multiculturalidade - farinhas do mesmo saco?

Iniciamos esta subseção em referência à expressão utilizada por Jordão (2013) em seu estudo intitulado “Abordagem Comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco?” no qual a autora diferencia abordagens que, aparentemente semelhantes, diferem substancialmente em termos de noção de língua/sujeito/conhecimento e aprendizagem/concepção da função da educação na sociedade. Essa dicotomia comparativa desenvolvida pela autora é indicada como uma “característica comum de procedimentos interpretativos tradicionais na cultura acadêmica e pode ajudar a perceber as diferenças entre os olhares sobre o processo educacional.” (op. Cit., p. 71).

No caso desta pesquisa, as “farinhas” usualmente consideradas como “do mesmo saco” (cf. DERVIN, 2006; LAVANCHY; GAJARDO; DERVIN, 2011; DERVIN, 2021) são os conceitos de Interculturalismo, Interculturalidade, Multiculturalismo e Multiculturalidade, que embora aparentem certa proximidade pelo compartilhamento de prefixos, evocam sentidos e práticas diferentes, conforme discussão apontada por alguns autores elencados nesta seção. Walsh (2005) relata que os termos inter-, multi- e pluriculturalidade são frequentemente usados como sinônimos e um primeiro passo para esclarecer o significado de interculturalidade é distingui-los.

Acreditamos que a apresentação desses conceitos possa contribuir para discussões referentes ao ensino de PLE por professores e pesquisadores interessados nessa temática, visto que esses termos apresentam alternativas distintas de se lidar com diversidades: algumas perspectivas defendem um modo de aproximar as diferenças étnico-culturais, isolando-as reciprocamente, outras propugnam a perspectiva de convivência democrática entre todos os grupos diferentes (FLEURI, 2003, p. 17).

Para Walsh (2008), pluricultural e multicultural são denominações mais descritivas para indicar a existência de múltiplas culturas. Segundo a autora, a terminação ‘multi’ tem raízes em países ocidentais e tende a ocultar a permanência de desigualdades sociais. Geralmente é usado em políticas estatais e transnacionais para inclusão em um modelo neoliberal de mercado. Na perspectiva multicultural, em linhas gerais, ocorre o apontamento de uma coleção de culturas singulares sem estabelecimento de relações entre elas. Por outro lado, complementa essa autora, a terminação ‘pluri’ reflete particularidades dos povos indígenas e negros e indica

uma convivência de culturas no mesmo território, embora não haja o desenvolvimento de uma inter-relação profunda equitativa.

Para Candau (2012), multiculturalismo é polissêmico e, admite, portanto, diversos significados; a adjetivação de multiculturalismo evidencia essa polissemia, haja vista expressões como multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário. No intuito de reduzir essa profusão de expressões, a autora propõe a divisão de multiculturalismo em três fundamentais, a saber:

(1) **Multiculturalismo assimilacionista:** parte do pressuposto de que não há igualdade de oportunidades a todos. Grupos como negros, homossexuais e deficientes, por exemplo, não têm o mesmo acesso a determinados direitos fundamentais, bens e serviços que outros grupos (brancos e heterossexuais, por exemplo) geralmente têm. Assim, no multiculturalismo assimilacionista, *a matriz da sociedade não é alterada: todos devem ser incorporados à cultura hegemônica*. Os grupos marginalizados, no caso da educação, são convidados a participar do sistema escolar sem, contudo, modificar a cultura hegemônica vigente, "tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados, etc." (CANDAUI, 2012, p. 243).

(2) **Multiculturalismo diferencialista:** Parte do pressuposto de que ao se focalizar a assimilação, diferenças são negadas ou silenciadas e por esse motivo é que se enfatiza o reconhecimento de diferenças, buscando garantir a liberdade de expressão de diferentes identidades culturais. Candau (2016, p. 80) chama a atenção para o fato de que, a partir desse posicionamento, "na prática, em muitas sociedades atuais terminou-se por favorecer a criação de verdadeiros *apartheids* socioculturais", já que partem do princípio da manutenção de matrizes culturais de referência, assumindo, geralmente, visões essencialistas das identidades culturais.

(3) **Multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade:** Propõe um multiculturalismo aberto e interativo no qual a interculturalidade é acentuada para que se construa uma sociedade democrática, articuladora de políticas de igualdade, identidade e reconhecimento de diferentes grupos culturais. Candau (2012; 2016) afirma situar-se nessa terceira perspectiva e a considera "[...]a mais adequada para a construção de sociedades, democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais" (CANDAUI, 2012, p. 243).

Ao colocar o foco no questionamento das diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual é que Candau (2012) justifica seu alinhamento à interculturalidade crítica. Essa autora parte da

afirmação de que “[...] a interculturalidade aponta à construção de sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais [...]” (op. cit., p. 244). Em obra posterior, Candau (2016) sublinha as seguintes questões acerca da interculturalidade crítica:

- Promove a deliberação da inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de uma determinada sociedade e, neste sentido, esta posição se situa em confronto com todas as visões diferencialistas, assim como com as perspectivas assimilacionistas. (CANDAU, 2016, p. 81)
- “Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais, concebendo-as em contínuo processo de construção, desestabilização e reconstrução.” (CANDAU, 2016, p. 81)
- Os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, o que supõe que as culturas não são puras, nem estáticas. (id. ibid.)
- Tem presente os mecanismos de poder que permeiam as relações culturais, assume que estas não são relações idílicas, não são relações românticas, estão construídas na história, e, portanto, estão atravessadas por conflitos de poder e marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos socioculturais. (CANDAU, 2016, p. 346)
- Não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em diferentes sociedades. (CANDAU, 2016, p. 347)

Em leitura semelhante, Canclini (2009) afirma que interculturalidade remete ao confronto e entrelaçamento como um resultado de relações e trocas entre grupos e, por outro lado, a perspectiva multicultural é entendida como a “justaposição de etnias ou grupos em uma cidade ou nação” (op.cit., p. 17) de modo que, sob essa concepção, a diversidade de culturas é admitida e as diferenças são sublinhadas, reforçando, assim, a segregação. Ambos os termos implicam, para esse autor, dois modos de produção social: *multiculturalidade* supõe aceitação do heterogêneo; *interculturalidade* implica que os diferentes são o que são, em relações de negociação, conflito e empréstimos recíprocos. (id.ibid., grifo do autor). A fim de estabelecer diferença entre multiculturalidade e multiculturalismo, ele conclui que o primeiro termo reúne diversas opções simbólicas e propicia fusões, inovações, enriquecimento e empréstimos tomados de diferentes partes. O multiculturalismo, por sua vez, é entendido como um:

“[...] programa que prescreve cotas de representatividade em museus, universidades e parlamentos, como exaltação indiferenciada das realizações e misérias daqueles

que compartilham a mesma etnia ou o mesmo gênero, entrincheira-se no local sem problematizar sua inserção em unidades sociais complexas de ampla escala”. (CANCLINI, 2009, p. 27).

Tal como Canclini, a pesquisadora brasileira Terezinha Maher (2007) também tem contribuído significativamente para a compreensão da retórica do multiculturalismo em processos educativos. A autora distingue aqueles que atribuem ao termo multiculturalismo um valor negativo e aqueles que o compreendem como uma benesse. Os adeptos da primeira perspectiva, denominada por McLaren (2000) *Multiculturalismo Conservador*, conforme pontua a autora, defendem modelos de pensamento e práticas escolares eurocêntricas e, além disso, deslegitimam o que não seja hegemônico, tais como crenças, valores, conhecimentos e línguas. Nessa perspectiva, atribuem à escola o papel de assimilação dos grupos sociais julgados como inferiores e julgam que o ensino bilíngue para grupos minoritários, por exemplo, pode culminar em cisões e conflitos sociais.

O segundo grupo, aqueles que reconhecem diferenças como legítimas, são indicados como adeptos do *Multiculturalismo Liberal*. Maher (2007) esclarece que nesse grupo há dissidência: alguns priorizam a universalidade enquanto outros ‘apostam todo seu cacife na própria diferença’. Para o primeiro grupo, todos os seres humanos são, intelectualmente, *iguais*, apesar de suas diferenças e, uma vez que tenham acesso as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, terão condições de competir em igualdade com outros indivíduos e alcançar sucesso. Essa visão meritocrática pode abrir espaço, segundo a autora, para culpabilização da própria vítima pelo fracasso e, assim, comumente alega-se falta de motivação ou esforço como causas para sua ‘falha’. Nessa perspectiva, o termo ‘educação multicultural’ é banalizado e as diferenças culturais são trivializadas: celebra-se apenas aquilo que está na superfície das culturas (comidas, danças, música), sem conectá-las com a vida real das pessoas e de suas lutas políticas. [...] promove[-se] verdadeiros ‘safáris culturais’, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado (op. Cit., p. 260).

O segundo grupo mencionado pela autora em relação ao *Multiculturalismo Liberal* não enfatiza a igualdade, mas a diferença; as especificidades culturais servem como justificativa para compreender valores e práticas de diversos grupos humanos. Seus seguidores, conforme aponta Maher (2007), tendem a essencializar diferenças e eleger determinadas experiências como as ‘únicas autênticas’. Assim, “[t]odo e qualquer índio, todo e qualquer negro, todo e qualquer homossexual – dependendo em que grupo oprimido se está inserindo ou que se está defendendo – são vistos, automaticamente, como isentos de contradições ou equívocos” (op.

Cit., p. 260-261). **Tanto o *Multiculturalismo Conservador* quanto o *Liberal* são, para a autora, percepções acríticas de multiculturalismo e promovem um conceito de cultura no senso comum, cultura como ‘coisa’.**

Em oposição a essas duas visões, a autora defende o *Multiculturalismo Crítico*, ou *Interculturalidade*, que reconhece “[...] o caráter dinâmico, híbrido, não-consensual e não-hierarquizável das culturas, ele traz para o centro do debate as diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais” (op. Cit., p. 264). O multiculturalismo, em sua vertente crítica, em suma, buscar romper com meras celebrações ou tolerância das diferenças, mas esta é colocada permanentemente em questão. Maher (2007) esclarece ter optado pelo termo Interculturalidade no lugar de *Multiculturalismo Crítico* pelo fato de o primeiro ser menos polissêmico, saturado e banalizado, além de evocar mais prontamente a relação entre culturas.

O rompimento com celebrações banais da diferença e a noção de que interculturalidade envolve muito mais do que respeito, tolerância e reconhecimento da diversidade é compartilhada por Walsh (2008). Para essa autora, a interculturalidade ainda está em construção, é um projeto que busca a reconstrução da sociedade e das relações e condições de vida:

A interculturalidade se baseia na necessidade de uma transformação radical das estruturas, instituições e relações da sociedade; portanto, ela é o eixo central de um projeto histórico alternativo. De fato, sem esta transformação radical, a interculturalidade permanece apenas no nível funcional e individual, sem afetar em maior medida a colonialidade da estruturação social e, portanto, o caráter monocultural, hegemônico e colonial do Estado". (WALSH, 2008, p. 140-141, tradução nossa⁷⁹).

Por entender que o mero reconhecimento e tolerância da diferença não são suficientes é que a autora anteriormente mencionada afirma que o desafio da interculturalidade é o de ‘implodir’ estruturas coloniais a partir das diferenças, isto é, “um processo ativo e permanente de negociação e inter-relação no qual o próprio e o particular não percam sua diferença, mas que tenham a oportunidade e a capacidade para contribuir com essa diferença na criação de

⁷⁹ Trecho original: “[...] la interculturalidad se asienta en la necesidad de una transformación radical de las estructuras, instituciones y relaciones de la sociedad; por eso, es eje central de un proyecto histórico alternativo. Efectivamente, sin esta transformación radical, la interculturalidad se mantiene solo en el plano funcional e individual, sin afectar en mayor medida la colonialidad de la estructuración social y, por ende, el carácter monocultural, hegemónico y colonial del Estado.” (WALSH, 2008, p. 140-141).

novas compreensões, convivências, colaborações e solidariedades. Por isso, a **interculturalidade não é um fato dado, mas algo em permanente caminho, insurgência e construção.**” (WALSH, 2008, p. 141, tradução nossa⁸⁰, grifo nosso).

A interculturalidade crítica tem um papel central para decolonizar o Estado. Walsh (2008) afirma que interculturalidade e plurinacionalidade são complementares, uma vez que esta última propõe a reconsideração e reconstrução de Estado e sociedade a partir da pluralidade e diferenças ancestrais e, nesse sentido, a interculturalidade é considerada como uma ferramenta para atingir esse objetivo. Cabe ressaltar que plurinacionalidade é um termo utilizado no contexto da América do Sul que “reconhece e descreve a realidade de um país no qual os povos, nações ou nacionalidades indígenas e negras – cujas raízes pré-datam o Estado nacional – convivem com brancos e mestiços” (WALSH, 2008, p. 142, tradução nossa⁸¹). Nesse sentido, a autora indica que praticamente todos os países da região são plurinacionais, ainda que não se reconheçam como tal.

Um Estado plurinacional coloca em questão o modo logocêntrico e redutor do que se considera como nacional e desenvolve, portanto, uma agenda nacional pensada a partir daqueles que foram historicamente apagados e busca, assim, considerar as diferenças dos povos historicamente excluídos para a construção do plurinacional, em uma “nova construção articuladora e interculturalizadora de conhecimentos no plural, que solidifica e dá sentido ao plurinacionalizar”. (WALSH, 2008, p. 145, tradução nossa⁸²).

Para Fleuri (2000, p. 75), tanto multiculturalismo quanto interculturalismo referem-se aos “processos históricos em que várias *culturas entram em contato* entre si e interagem. Mas a diferença entre o multiculturalismo e interculturalismo encontra-se no modo de se conceber a relação entre estas diferentes culturas, particularmente na prática educativa”. Candau (2012) pontua que esse modo de conceber a relação entre diferentes culturas do multiculturalismo como “[...] a afirmação dos diferentes grupos culturais na sua diferença e o interculturalismo pondo o acento nas inter-relações entre os diversos grupos culturais” (p.242). Ainda de acordo com essa autora, há também quem utilize os termos multiculturalismo e interculturalidade

⁸⁰ Trecho original: [...] un proceso activo y permanente de negociación e interrelación donde lo propio y particular no pierdan su diferencia, sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar desde esta diferencia a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidariedades. Por eso la interculturalidad no es un hecho dado sino algo en permanente camino, insurgencia y construcción. (WALSH, 2008, p. 141).

⁸¹ Trecho original: [la plurinacionalidad] “reconoce y describe la realidad de un país en la cual pueblos, naciones o nacionalidades indígenas y negras – cuyas raíces predatan el Estado nacional – conviven con blancos y mestizos.” (WALSH, 2008, p. 142).

⁸² Trecho original: “[...] una nueva construcción articuladora e interculturalizadora de conocimientos en plural, que da concreción y sentido al plurinacionalizar” (WALSH, 2008, p. 145).

como sinônimos, sendo o primeiro mais usado em contexto anglo-saxão e, interculturalidade, em países de línguas neolatinas, em especial o espanhol e o francês.

Com o objetivo de averiguar, em contexto nacional, a incidência numérica de escolha pelos termos interculturalismo e interculturalidade, realizamos uma pesquisa sistematizada no Portal de Periódico da Capes, delimitando a varredura de busca a partir da publicação mais antiga até a mais nova, 1984 a 2020. À guisa de exemplo, indicamos os critérios de refinamento de busca no referido periódico delimitados a partir da seleção dos seguintes campos:

qualquer trabalho – contém – interculturalismo + operador booleano AND + *qualquer* trabalho – contém linguística aplicada

Expandimos essa busca para qualquer data de publicação, tipo de material e idioma, e encontramos apenas 8 artigos. Ao analisar os resumos desses oito artigos, somente 2 foram classificados como da área da Linguística Aplicada. Ao realizar esse mesmo procedimento com os termos ‘interculturalismo’ e ‘interculturalidade’, em busca mais avançada, lançando mão de outros tipos de busca, encontramos os seguintes resultados sintetizados nos quadros a seguir:

Quadro 4 - Resultados de busca do termo interculturalismo

Tipo de busca:	Interculturalismo + todas as áreas	Interculturalismo + Linguística	Interculturalismo + LA
Resultados	233 resultados	41	8

Fonte: elaboração nossa a partir dos resultados do Portal de Periódicos da Capes (atualizada em novembro de 2020)

Quadro 5 - Resultados de busca do termo interculturalidade

Tipo de busca:	Interculturalidade + todas as áreas	Interculturalidade + Linguística	Interculturalidade + LA
Resultados	891 resultados	107	45

Fonte: elaboração nossa a partir dos resultados do Portal de Periódicos da Capes (atualizada em novembro de 2020)

A partir dos resultados dessas buscas, compreendemos que o termo interculturalismo é significativamente menos utilizado, em contexto nacional, quando comparado com o termo interculturalidade, em todos os tipos de busca. Apesar desses resultados constituírem apenas uma evidência localizada, sem esmiuçamento de dados e análise de todos os trabalhos levantados, eles parecem evidenciar o que Guilherme e Dietz afirmaram em 2014 sobre a predominância do termo interculturalidade sobre interculturalismo na América Latina. Para esses autores, **interculturalidade visibiliza a diversidade cultural dos povos originários que sobreviveram à segregação e imigrações coloniais, enquanto interculturalismo reconhece a diversidade, mas se aproxima mais de uma ideia de assimilação.**

Na perspectiva de López (2001), na América Latina, a noção de multiculturalidade traduz e reflete a realidade de que nossas sociedades sempre foram multiculturais e, diante desse contexto é que a interculturalidade é planejada como proposta de diálogo, intercâmbio e complementaridade. A interculturalidade torna-se então uma noção proposicional que aponta para a articulação das diferenças, mas não para o seu desaparecimento, sob o mote da unidade na diversidade. (LÓPEZ, 2001, p. 10, tradução nossa⁸³).

Tendo exposto nossas considerações sobre os termos Interculturalismo, Interculturalidade, Multiculturalismo, Multiculturalidade, compreendemos que não são “farinhas do mesmo saco”; ao contrário, a escolha por determinado termo implica um posicionamento sociopolítico distinto para lidar com as noções de cultura, diferença, igualdade, e diversidade e mobiliza, portanto, diferentes relações ontológicas e epistemológicas. Com o objetivo de sintetizar a discussão desenvolvida até aqui, valemo-nos da explicação proposta em Walsh (2005) de que no multiculturalismo a diversidade é expressa em sua forma mais radical através de separatismos e etnocentrismos e, em sua forma liberal, multiculturalismo é expresso por atitudes de aceitação e tolerância. Por outro lado, a interculturalidade parte da noção de um terceiro espaço no qual é possível construir uma ponte de relacionamento, uma articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes. O multiculturalismo pode ser compreendido, então, como um “degrau que nos permite lançar as bases da interculturalidade”. (TUBINO, 2002, p. 301).

Considerando a discussão nesta subseção sobre os diferentes termos encontrados na área, entendemos que a interculturalidade seja a mais adequada para lidar com questões como diversidade, identidade e a promoção de espaços de diálogo e construção de uma sociedade

⁸³ Trecho original: La interculturalidad entonces se constituye en una noción propositiva que apunta hacia la articulación de las diferencias pero no a su desaparición, bajo el lema de la unidad en la diversidad. (LÓPEZ, 2001, p. 10).

democrática e justa para todos. Além disso, a noção de interculturalidade evocada por vozes latinoamericanas como Vera Candau, Fidel Tubino e Catherine Walsh (neste caso uma voz situada *na* e comprometida com as lutas *da* América Latina) articula-se com noções como o terceiro espaço de Homi Bhabha (1994; 1998), cultura em perspectiva não essencializadora, luta por justiça social, reconhecimento das diversas assimetrias sociais e a busca pelo rompimento das estruturas coloniais de opressão, reconhecimento do sujeito com identidade e agência, dentre outras pautas comprometidas com o estabelecimento de relações sociais equitativas.

Ademais, baseando-nos em Walsh (2005), compreendemos que não basta reconhecer ou tolerar o outro, ou a própria diferença, como sugerem certas perspectivas multiculturais, mas trata-se de, no âmbito do ensino e aprendizagem de PLE, promover espaços de encontro nos quais se fomente o diálogo entre diferentes seres e saberes, significados e práticas, legitimados em sua diversidade. Interculturalidade é distinta desses outros termos citados anteriormente porque se refere a relacionamentos complexos e intercâmbios culturais, tendo como objetivo o desenvolvimento de uma interação **entre** (grifo da autora) pessoas, conhecimentos e práticas culturalmente diferentes (WALSH, 2005). Reconhecemos que **“a interculturalidade ainda não existe, é um processo a ser alcançado por meio de práticas e ações sociais concretas e conscientes** (Guerrero, 1999 citado em WALSH, 2005, p. 7), mas que é, certamente, um caminho em direção à formação de sociedades plurais e genuinamente democráticas.

Na subseção seguinte apresentamos pressupostos teóricos sobre a interculturalidade crítica, uma vertente da interculturalidade em amplo desenvolvimento, priorizando contribuições oriundas da América Latina.

2.5 Interculturalidade crítica: um possível caminho para a área de ensino e aprendizagem de PLE

Há uma miríade de concepções e perspectivas teóricas acerca de interculturalidade e o interesse por essa temática em nível nacional é significativo. Uma rápida busca⁸⁴ no Portal de Periódicos da Capes indicou mais de 800 artigos em sistema nacional com essa temática, além

⁸⁴Busca realizada no dia 31 de julho de 2020 no seguinte endereço eletrônico: <http://www-periodicos-capes-gov-br.ez31.periodicos.capes.gov.br/>

de diversos livros, dissertações, teses e outros. **Elencamos a interculturalidade crítica como um possível caminho para a área de ensino e aprendizagem de PLE por ser a perspectiva mais próxima do objetivo de romper com visões essencializadas de culturas e identidades, bem como “estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula. (CANDAUI, 2016, p. 89, grifo nosso), diferentemente da interculturalidade funcional, que promove diálogo e “tolerância”, mas desconsidera assimetrias sociais vigentes (TUBINO, 2005).**

Tubino (2016) nos diz que na América Latina a educação intercultural é (ainda) de natureza funcional e não crítica, haja vista que quando não busca evidenciar e desconstruir “as causas estruturais e os processos históricos que estão na base da estigmatização cultural, oxigena o modelo social vigente, sem gerar alternativas viáveis” (op.cit., p. 23). Assim, nas sociedades pós-coloniais em que se garante educação bilíngue, por exemplo, essa educação é muitas vezes limitada pela revitalização das línguas indígenas. O autor nos indica que apesar da importância da valorização individual e coletiva desses grupos socioculturais, limitarmos a essa questão é insuficiente: é preciso visibilizar e compreender as engrenagens da colonialidade no discurso intercultural.

Frisamos decolonialidade conforme Walsh (2016) ao propor que as lutas não são somente **contra** a ordem dominante e as matrizes coloniais de poder, mas, de modo mais intenso e significativo, lutas **para** construir outras formas de ser e de pensar **em** e **com** o mundo. O decolonial, nesse sentido, não é algo fixo, um status ou condição, nem um ponto de chegada. (WALSH, 2016, p. 72). Essa intenção decolonial dialoga intimamente com a proposta de interculturalidade crítica de questionar a estrutura e as relações de poder (CANDAUI, 2016).

A interculturalidade crítica parte da afirmação da diferença como elemento constitutivo da democracia. Isso revela uma proposta, portanto, epistemológica, ética e política, orientada para a construção de sociedades que articulem igualdade e reconhecimento de diferenças culturais, bem como busca propor “alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente.” (CANDAUI, 2016, p. 10). A ecologia dos saberes é considerada um componente fundamental para a educação intercultural, haja vista o objetivo de estimular o diálogo entre diferentes saberes no processo de ensino e aprendizagem.

Propor uma educação com intenção decolonizadora e intercultural implica considerar, conforme Sacavino (2016), que não existe mais apenas um centro, superior e dominador que se coloca como medida de referência para outras culturas, mas implica o reconhecimento da incompletude das culturas e de nossa vivência em contextos de inescapável diversidade e

pluralismo cultural. A interculturalidade crítica é um processo interminável de luta ideológica contra identidades sólidas, assimetrias injustas de poder, discursos discriminatórios, discursos de nacionalismo banal, etnocentrismo e várias formas de -ismo (DERVIN, 2017).

O ponto de partida da interculturalidade crítica deixa de ser a diversidade ou diferença para priorizar a questão estrutural-colonial-racial e, nesse sentido, é uma estratégia, uma ferramenta, um devir, um processo que se constrói com os indivíduos, uma permanente relação de negociação entre legitimidade, simetria, igualdade e equidade (WALSH, 2010). A interculturalidade crítica proposta por Walsh (2010, *passim*) prevê uma transformação das estruturas, instituições e relações sociais a partir de ações em instâncias social, política, educacional e humana. Nas palavras da autora:

"[...] a interculturalidade crítica - como prática política - desenha um caminho muito diferente, que não se limita às esferas política, social e cultural, mas também se cruza com as do conhecimento, do ser e da própria vida. Quer dizer, também se preocupa com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva de grupos e sujeitos racializados pelas práticas - de desumanização e subordinação do conhecimento - que privilegiam uns em relação a outros, "naturalizando" a diferença e ocultando as desigualdades que são estruturadas e mantidas dentro deles. Mas, além disso, preocupa-se com os seres e conhecimentos de resistência, insurgência e oposição que persistem apesar da desumanização e subordinação. Portanto, seu projeto é necessariamente decolonial. Visa tornar visível e enfrentar a matriz de poder colonial [...]" (WALSH, 2010, p. 10, tradução nossa⁸⁵).

A perspectiva de interculturalidade crítica coincide com os objetivos propostos no legado de Paulo Freire na década de 1960, tendo em vista a noção de horizontalização das agências, isto é, reconhecer e validar a troca de saberes entre indivíduos ou, melhor ainda, uma construção social '*desde abajo*', que inclua os historicamente excluídos, como propõe Walsh (2010), para que compartilhem da 'capacidade de aspirar' pelo futuro (APPADURAI, 2002).

Nessa perspectiva, nosso papel como professores é repensado numa proposta de facilitadores "[...] como alguém que se esforça em provocar, construir, gerar e avançar com

⁸⁵ Trecho original: "[...] la interculturalidad crítica -como práctica política- dibuja un camino muy distinto, que no se limita a las esferas políticas, sociales, y culturales, sino que también se cruza con las del saber, el ser y la vida misma. Es decir, se preocupa también por/con la exclusión, negación y subalternización ontológica y epistémico-cognitiva de los grupos y sujetos racializados por las prácticas -de deshumanización y subordinación de conocimientos- que privilegian a unos sobre otros, "naturalizando" la diferencia y ocultando las desigualdades que se estructuran y mantienen en su interior. Pero, y adicionalmente, se preocupa por los seres y saberes de resistencia, insurgencia y oposición que persisten apesar de la deshumanización y subordinación. Por ende, su proyecto es necesariamente de-colonial. Pretende visibilizar y enfrentar la matriz colonial de poder [...]" (WALSH, 2010, p. 10)

outros questionamentos críticos, compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer.” (WALSH, 2016, p. 66). Na próxima subseção apresentamos o Modelo Proteofílico de Dervin (2006) como proposta alternativa para (re)leitura de competências em interculturalidade.

No contexto de ensino e aprendizagem de PLE, visibilizar as engrenagens da colonialidade no discurso intercultural, apontada por Tubino (2016) no início desta seção, certamente não é tarefa fácil, não há respostas prontas ou finais, mas acreditamos ser possível dar um primeiro passo nessa direção ao apresentarmos, por exemplo, outras narrativas históricas sobre nosso país, sobre nosso povo, sobre outros hábitos, outras vozes e, especialmente, contestar noções engessadas e essencializadas sobre o que são as culturas em interação.

2. 5.1 Modelo Proteofílico⁸⁶

O Modelo de Competências Proteofílicas ou da apreciação da diversidade foi proposto por Fred Dervin (2006). Trata-se de um modelo geral de competências desenvolvido com o objetivo de auxiliar professores, em contexto de ensino superior, a refletirem sobre **avaliação de competência intercultural**, sendo esta competência considerada um resultado esperado a partir da promoção da interculturalidade no ensino e aprendizagem de LE e, suscita, portanto, hipótese de que a avaliação desse tipo de competência seja possível.

Para Dervin (2006), há uma série de concepções equivocadas em modelos prévios de interculturalidade que podem influenciar na compreensão desse construto no ensino e aprendizagem de LE. Essas concepções foram examinadas pelo autor e justificam o desenvolvimento de seu novo modelo. A primeira delas refere-se à reificação de culturas quando se indica um ‘encontro entre culturas’ e não um encontro entre indivíduos e, segundo esse autor, tal perspectiva está presente na proposta de Byram (1997).

O segundo equívoco é referente à noção de que a cultura do Outro é sempre singular, numa percepção de que antes do encontro com o Outro, ela era intacta e intocada por qualquer tipo de *mélange*. Dervin (2006) afirma que essas concepções de cultura são ultrapassadas e

⁸⁶ O autor foi possivelmente influenciado pela noção de proteofilia em referência à deidade marinha Proteu, da mitologia grega, que mudava de aparência e assumia múltiplas identidades. Proteu é considerado um símbolo de mudanças rápidas, drásticas e radicais e o termo proteofilia sugere um desejo e fascínio pela mudança. (BAUMAN, 2008, p. 78).

recomenda que sejam substituídas por alternativas que auxiliem na compreensão da natureza em constante mutação e de múltiplas construções experimentadas por indivíduos, como a proposta de Abdallah-Preteille já mencionada neste trabalho acerca de *culturalidade*.

Outro ponto crítico apontado por esse autor, que também o levou a propor o Modelo de Competências Proteofilicas, foi a omissão do papel do interlocutor em vários modelos de interculturalidade. Nas palavras desse autor:

As definições mencionam apenas o «usuário» da competência e ignoram a influência do interlocutor e do contexto de interação em atos de interação (os fenômenos de polifonia, dialogismo e voz, os quais foram amplamente analisados pelo dialogismo e movimentos de voz (Hermans 2004), mostraram que qualquer discurso também é marcado por vozes não identificáveis que têm impacto sobre o que é dito e como é dito). **Na verdade, qualquer indivíduo pode ser absolutamente «interculturalmente competente», mas pode facilmente encontrar problemas devido à falta de motivação do outro**, por suas más intenções, habilidades linguísticas... A integração desses atos de co-construção do discurso e interação parece vital na definição de competência intercultural. (DERVIN, 2006, p. 4-5, tradução nossa⁸⁷, grifo nosso).

Para Dervin (2006), no modelo de Deardorff (2006) o papel do interlocutor é ignorado e espera-se que o usuário demonstre sua capacidade de se comunicar, sem a integração ou menção de um outro. De fato, a escolha do verbo ‘comunicar’ como um dos elementos apontados da competência intercultural em Deardorff (2006), a “habilidade para se **comunicar** efetivamente e apropriadamente em situações interculturais baseada em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais⁸⁸” parece reduzir a importância do interlocutor e de sua volição no processo interacional.

A ideia de competências interculturais, no plural, é sinalizada por Dervin (2006) como uma alternativa adequada à natureza variável e processual de desenvolvimento de CI. A instabilidade de tais competências é compreendida por Dervin (2006) não apenas em nível

⁸⁷ Trecho original: The definitions only mention the « user » of the competence and ignore the influence of the interlocutor and the context of interaction on acts of interaction (the phenomena of polyphony, dialogism and voice, which have been widely analysed by the dialogism and voice movements (Hermans 2004), have shown that any discourse is also marked by unidentifiable voices which have an impact on what is said and how it is said). In fact, any individual can be absolutely « interculturally competent » but s/he may be easily troubled by the lack of motivation of the other, her/his bad intentions, her/his language skills...The integration of these acts of co-construction of discourse and interaction seems vital in the definition of intercultural competence. (DERVIN, 2006, p. 4-5)

⁸⁸ Trecho original: Ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one’s intercultural knowledge, skills, and attitudes” (DEARDORFF, 2006, p. 249)

cognitivo, mas pelo impacto de **afetos** e **emoções**, justificando, assim, a eleição desses três aspectos principais em seu modelo.

A abordagem proposta pelo autor é a subjetivista, baseada na co-construção de identidades e culturas por meio da análise de dois tipos de corpora: *in vitro* (novelas, filmes, *blogs*, *podcasts*) e *in vivo* (corpora recolhidos pelos aprendentes durante o trabalho de campo, em seus próprios países ou no estrangeiro). Isso equivale a uma tentativa de desenvolvimento dos *savoir-faires* e *savoir-analyser*⁸⁹, competências de análise, bem como do *savoir-agir*, que deriva dos saberes anteriores, levado em consideração no modelo do autor somente para os domínios de contextos universitários, tais como necessidade de apresentação no exterior, participação em um fórum em LE, estágios, dentre outros domínios de interação. É válido notar que domínios em contextos familiares e pessoais não são previstos no referido modelo.

O autor elenca três elementos chaves para a definição das Competências Proteofílicas:

1. A importância de relações nas interações; na co-construção de identidades e imagens de quem um indivíduo deseja ser; como um indivíduo se apresenta e apresenta o outro em uma interação.
2. A noção de que cada indivíduo constrói a si próprio e, em cada interação, há um encontro de representações: as que o próprio indivíduo carrega consigo e as que o interlocutor tem desse indivíduo ou de um grupo ao qual ele julga pertencer. Desse modo, as noções de representação e estereótipos são fundamentais para que o aprendente possa reconhecer mecanismos de construção em seu discurso e no de outros indivíduos.
3. O conceito da “Fantasia da Unicidade”: termo proposto por Maffesoli (1995) para contestar a ideia de que indivíduos sejam unos e que, ao pertencer a um grupo, tornam-se iguais. Em consonância com essa perspectiva, Dervin (2006) propõe o uso de diversidade (dissociação), unicidade, liquidez e solidez de Bauman (2001) para que os aprendentes desenvolvam perspectiva de descentramento e autoanálise.

O método de ensino proposto nesse modelo é tanto **proativo** - aprendentes examinam, analisam e chegam a conclusões com referência a textos, programas de TV, romances, *podcasts*, transcrições de entrevistas (método *in vitro*), quanto **reativo** – a partir de interações em sala de aula, por conferências na internet, intercâmbios (método *in vivo*). Segundo o autor, a desvantagem do método *in vitro* é a descontextualização ao se escolher um romance, por exemplo, embora seja menos arriscado para o aprendente; o método *in vivo*, por outro lado,

⁸⁹ Dervin (2006) não explicita se o uso dos *savoirs* é uma referência direta à proposta de Byram (1997) para seu modelo. No entanto, o autor afirma que tal como no modelo de Byram, os saberes são componentes que formam um todo.

requer dos aprendentes o engajamento em situações desconfortáveis e, também, a tomada de riscos. Dervin (2006) afirma que em ambos os métodos os estudantes precisam colocar suas competências em prática direta e recomenda que as práticas *in vitro* sejam usadas com aprendentes do primeiro ano de ensino superior e, posteriormente, desenvolver atividade *in vivo*. No contexto de ensino de PLE em ambiente universitário (reconhecendo que é esse o público-alvo do modelo de Dervin) parece-nos viável a utilização desses métodos e, até mesmo, referências como programas de TV, *podcasts* e outros textos elencados pelo autor têm sido cada vez mais utilizadas como recursos autênticos em aulas de LE de maneira geral e não apenas PLE.

Ao longo do caminho em direção à interculturalidade, Dervin (2006) recomenda que os aprendentes se concentrem nas seguintes ações:

- Adquirir ferramentas teóricas da antropologia, sociologia, linguística e estudos culturais, entre outros, ler livros e artigos, acompanhar palestras, ouvir e assistir conferências por meio de novas tecnologias;
- Manter um diário em que discutam as estratégias que costumavam usar para enfrentar certas situações de encontros interculturais;
- Autoanalisar: relembrar um diário escrito ao longo dos anos (a pessoa envolvida deve ser treinada para se analisar);
- Discutir o máximo possível com as pessoas ao seu redor sobre os componentes das competências Proteofílicas (reuniões semanais com colegas, professores, guias, tutores ...) (op. Cit., p. 9, tradução nossa⁹⁰).

Essas ações são fundamentais em adição aos três componentes desse modelo: dois *savoir-faires* e um *savoir-réagir/agir*. O autor afirma que não há progressão ou níveis desses componentes; o modelo é aberto, flexível e deve ser adaptado e formatado de acordo com as necessidades dos estudantes. Tendo essas características em mente, buscamos sintetizá-las na seguinte ilustração (não processual ou causal) com objetivo de facilitar a leitura e compreensão dos leitores e leitoras. O uso da primeira pessoa do singular na explicitação dos saberes indicados no modelo será mantido, conforme proposta do autor, pois enfatiza **o papel de**

⁹⁰ Trecho original: - acquiring theoretical tools taken from anthropology, sociology, linguistics and cultural studies, among others, and read books and articles, follow lectures, listen to and watch conferences via new technologies; - keeping a journal of strategies in which they discuss the strategies that they used to face certain situations of intercultural encounters; - self-analysis: by looking back at a diary written along the years (the person involved must be trained to self-analyse); - discussing as much as possible with people around them about the components of proteophilic competences (weekly meetings with colleagues, teachers, guides, tutors...). (DERVIN, 2006, p. 9)

autoavaliação do aprendente e posterior tomada de ação, enfatizado nos verbos destacados a seguir:

Quadro 6 - Os saberes do Modelo Proteofílico para desenvolvimento de Interculturalidade de Dervin (2006)

Modelo Proteofílico		
<p><i>Savoir-faire</i> : Detecção de informação</p> <p style="text-align: center;"><i>Estou ciente de que:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - cada indivíduo (eu incluso) é múltiplo e complexo; - o interlocutor pode adaptar seu discurso a contextos ou/interlocutor(es), apresentando um grupo ou identidade nacional com objetivo de agradar, confirmar uma representação ou se defender. - posso perceber e analisar partes de evidências de identificação no meu discurso e no de outros. <p>Como consequência: não me apresento ou apresento outros usando imagens nacionais, estereótipos, generalizações e exageros.</p>	<p><i>Savoir-faire II</i>: Atenção aos discursos</p> <p style="text-align: center;"><i>Sou capaz de:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ouvir discursos (meu e de outras pessoas) potencialmente etnocêntricos, xenófobos, racistas, xenófilos e exóticos e reformulá-los, por meio de marcadores linguísticos e modalizadores. - Evitar construir discursos de si e do outro de maneira ingênua ou contraditória, tais como "não tenho estereótipos; não acredito em estereótipos, mas..." 	<p><i>Savoir-réagir/agir</i>: Controle de nossas emoções e comportamentos</p> <p>Diante de situações delicadas, difíceis, de desentendimento ou discordância, <i>faço um esforço para:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - me lembrar de que os indivíduos em interação são seres humanos e experenciam emoções, sentimentos, mau humor, problemas pessoais. que influenciam suas reações. - tentar não tirar conclusões rápidas e culturalistas que poderiam prejudicar minhas relações com outros.

Fonte: adaptação a partir da proposta de Dervin (2006)

O modelo proposto pelo referido autor nos traz questões importantes para reflexão. Segundo ele, a atitude de um indivíduo de apontar o uso de auto/hetero-estereótipos por interlocutores pode ser compreendida como moralizadora e/ou desagradável. Como alternativa, Dervin (2006) sugere o uso de outras estratégias, como mudança de tópico, encurtamento da conversa ou discussão de estereótipos com o interlocutor. Além disso, o autor enfatiza, especialmente em relação ao Saber de Atenção aos discursos, o impacto da habilidade linguística de um aprendente nas competências interculturais (minha e de meu interlocutor),

pois não é sempre possível controlar todos os sentidos e nuances no uso de uma LE. O desvio entre discurso e ação também é apontado por Dervin (2006) como um lembrete que devemos manter em mente ao exigir de nós e de nossos interlocutores ações que não contradigam o discurso e vice-versa. O controle de emoções em situações difíceis também é apontado como um desafio, haja vista que tal ação envolve uma série de variáveis físicas, biológicas e afetivas.

Professores que optarem por esse modelo de interculturalidade precisam reconhecer que não são ‘mestres absolutos’ e que não devem, portanto, assumir posição de julgar o desenvolvimento de competência intercultural de seus aprendentes meramente por meio de exame de produções orais e escritas, posto que são instáveis, ambíguas e calculadas (respostas prontas para agradar professores) (DERVIN, 2006). O papel desses professores é, segundo o autor, de atuar como um guia com o objetivo de propiciar que seus estudantes reflitam e ajam por meio do desenvolvimento dos *savoir-faire* e *savoir-analyser*, ciente das emoções, representações e discursos contraditórios em questão.

Por fim, o autor afirma que **a avaliação de competências interculturais deve ser evitada a qualquer custo**. O modelo Proteofílico proposto representa uma série de exemplos de objetivos de ensino e aprendizagem a serem desenvolvidos em um curso universitário, que pode ser constantemente remodelado, transformado e criticado, especialmente via input de aprendentes. Caso implementada, a avaliação de competência intercultural, indicada pelo autor, deve ser desenvolvida de maneira formativa com o uso de diversos métodos e em diferentes contextos e que os participantes estejam envolvidos no momento de sua realização. As Competências Proteofílicas não são permanentes: como sua prática e aprendizado nunca acabam, o autor se recusa a estabelecer uma gradação ou níveis. “**A avaliação formativa pode auxiliar no acompanhamento, motivação e encorajamento para o aprendizado dessas competências.**” (Op. Cit., p. 10, tradução nossa⁹¹, grifo nosso). Os métodos de avaliação propostos nesse modelo são de auto avaliação, avaliação em pares e avaliação por um guia (professor).

Em obra posterior, Dervin (2017) enfatiza que a avaliação de competência intercultural requer a presença de pelo menos duas pessoas, justificando a necessidade de colocar os aprendentes em uma situação intercultural real e avaliar como ele irá interagir e desempenhar-se naquela situação específica. **Não há como ser intercultural sozinho; o outro é crucial.** Dessa maneira, **o autor afirma que não há aquisição de CI, mas uso ou desenvolvimento**

⁹¹ Trecho original: it is clear that proteophilic competences are not permanent, « for life », and their practice and learning never end (hence my refusal to establish a gradation, or « levels »). Formative assessment could help to follow up, motivate and encourage the learning of these competences. (DERVIN, 2006, p. 10).

dela. Aquisição pressupõe finalização e interculturalidade é um processo interminável.

Dervin (2017) reconhece que ao fazer essa afirmação, muitas pessoas se sentem desconfortáveis, mas revela o seguinte:

“[...] acredito, de certo modo, que todos têm competência intercultural porque, no dia a dia, temos que lidar com pessoas que são muito diferentes de nós, mesmo em grupos aparentemente homogêneos. Eles são diferentes em termos de gênero, classe social, religião, crença política, etc. Então esse “jogo”, esse “desempenho” de interculturalidade, temos que fazer até na nossa própria língua, no nosso ambiente, só que nem sempre percebemos que estamos fazendo isso porque é tão “normal”, porque parece ser tão “normal”. Acredito, portanto, que já temos estratégias em nós que nos tornam interculturalmente competentes.” (DERVIN, 2017, p. 28, tradução nossa⁹²).

A proposta de Dervin (2006; 2017) apresenta-se como alternativa viável no contexto universitário de ensino de LE, especialmente porque pressupõe a adaptação desse modelo de acordo com o contexto e necessidades dos estudantes. Além disso, sua proposta é organizada de maneira compacta, o que facilitaria um primeiro contato com a noção de interculturalidade para agentes com pouca proximidade a esse tema, elencando ações verossímeis, conforme destacado no modelo, que podem auxiliar aprendentes a refletirem sobre suas (possíveis) ações rumo ao desenvolvimento das competências proteofílicas. Ao mesmo tempo em que esses objetivos servem como um guia de reflexão, eles podem também ser pensados como critérios de auto avaliação.

Outro ponto importante discutido pelo autor é a contestação do papel de professores como avaliadores absolutos de interculturalidade, pois esses atuam como um guia de aprendentes rumo à aquisição, reflexão e ação dos saberes (*savoir-faires e savoirréagir/agir*), descentralizando, portanto, a figura de professores nesse processo e evidenciado o papel de aprendentes na construção/responsabilização de suas competências. O conhecimento e os saberes podem ser negociados e refletidos conjuntamente, não há um ponto final, assim como não há um objetivo final para a interculturalidade.

⁹² Trecho original: “[...] I believe in a sense that everybody has intercultural competence because, on a daily basis, we have to deal with people who are very different from us even in seemingly homogeneous groups. They are different in terms of gender, social class, religion, political belief, etc. So this “game”, this “performance” of interculturality, we have to do it even in our own language, in our own environment, except that we don’t always notice that we are doing it because it is so “normal”, because it appears to be so “normal”. I believe therefore that we already have strategies in us that make us interculturally competent.” (DERVIN, 2017, p. 28).

No próximo capítulo apresentamos alguns destaques históricos do estabelecimento da área de PLE no Brasil, bem como contextualizamos aos leitores acerca do desenvolvimento do Celpe-Bras e suas principais características. Também apontamos possíveis efeitos retroativos desse exame na práxis de ensino de PLE, bem como abordamos a noção de cultura explicitada no Documento Base, parâmetro orientador do construto e operacionalização do referido exame.

CAPÍTULO 3

Para contextualizar esta pesquisa, apresentamos, na seção 3.1, alguns pontos significativos na história do estabelecimento do PLE no Brasil. Em seguida, na seção 3.2, abordamos o contexto histórico de desenvolvimento do Celpe-Bras, sua estruturação e as principais características a fim de fornecer um panorama contextual do qual extraímos os materiais para a análise documental. Seleccionamos a Parte Oral desse exame por ser essa seção o foco da análise. Além desses tópicos, discutimos acerca de potenciais efeitos retroativos do referido exame na práxis de ensino de Português como Língua Estrangeira, bem como abordamos a noção de cultura adotada no Documento Base do exame.

3.1 Português como Língua Estrangeira no Brasil

Almeida Filho (2011) afirma que o ensino de Português para falantes de outras línguas existe como prática no Brasil desde o seu período colonial: os primeiros ‘professores e aprendizes’ foram padres e índios envolvidos em trabalhos ‘missionários’ de catequização. No entanto, a consciência generalizada do PLE como uma área de atuação profissional é datada somente na década de 1990. De acordo com o autor, se considerarmos a publicação do manual didático pioneiro de Mercedes Marchant, *O Ensino de Português para Estrangeiros*, em 1957 como marco inicial, essa área tem pouco mais de 60 anos de prática institucionalizada.

Apesar de a publicação do livro de Marchant ser reconhecida como um marco significativo para a história do PLE no Brasil, é possível notar contribuições importantes datadas ainda do século XIX. Almeida e Júdice (2016) afirmam que imigrantes oriundos de diversas regiões do mundo contribuíram significativamente para a difusão da Língua Portuguesa em suas colônias no território brasileiro a partir da elaboração de materiais didáticos, criação de escolas e outras ações direcionadas à escolarização de imigrantes, como é o caso da publicação do livro didático *Neuestes praktisch-theoretisches Lehrbuch der Portugiesischen Sprache nach Ollendorffs Methode*, em 1883, para ensino de português aos conterrâneos alemães radicados no Brasil.

Concordamos com Almeida e Júdice (2016) ao enfatizarem os movimentos migratórios no Brasil como um dos elementos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento

sócio-político-econômico e cultural desse país. Certamente, a paisagem linguística resultante da circulação de diversas línguas em diferentes regiões do Brasil atuou na construção identitária e linguística do povo brasileiro. As autoras sinalizam que a principal característica dos livros didáticos elaborados por imigrantes era o fato de serem escritos em outro idioma, na língua dos imigrantes e foi somente após a publicação do Decreto-Lei nº 406 de 1938, no qual prevê, dentre outras medidas, a proibição da publicação de materiais em língua estrangeira, que se observou a intensificação da publicação de obras didáticas em língua portuguesa. Elencamos no quadro a seguir algumas obras desenvolvidas nesse período:

Quadro 7: Cronologia de materiais didáticos para o ensino da Língua Portuguesa para imigrantes no Brasil da década de 1930 até a década de 1970

Ano	Obra
1931	CURI, C. (1931). <i>O primeiro passo na Língua Portuguesa: para aprender bem esta língua em pouco tempo</i> . 2ed. Editora São Paulo
1933	EBLING, A. & ROTERMUND, E. (1936). <i>Minha língua – Grammatica portugueza para uso nas escolas alemãs no Brasil</i> . 1º Volume. 3ed. São Leopoldo (Rio Grande do Sul): Rotermund & Co.
1941	SERPA, O. (1941). <i>Português para Estrangeiros – Linguagem Brasileira</i> 1º vol. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
1942	TOCHTROP, L. (1942). <i>Método de Português – Portugiesisch für Deutsch-Sprechende</i> . Porto Alegre. Ed. Livraria do Globo.
1942	TÖPKER, H. W. (1942). <i>A língua portuguesa para estrangeiros</i> . São Paulo: Ed. Melhoramentos.
1954	MARCHANT, M. (1954). <i>Português para estrangeiros</i> . Porto Alegre: Sulina.
1962	PHILBERT, S. M. (s.d). <i>Portuguese for foreigners/ português para estrangeiros: for those who wish to learn the Portuguese language by an easy method</i> . Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint.
1964	MARCHANT, M. (1964). <i>Português para estrangeiros – segundo livro</i> . Porto Alegre: Sulina.
1970	BEHAR, E. (1970). <i>Mil palavras em português para estrangeiros</i> . São Paulo: Hemus Livraria Editora Ltda.
1973	MAGRO, H. S. & DEPAULA, P. (1973). <i>Português – Conversação e gramática</i> . São Paulo: Pioneira.
1975	SALUM, T. (1975). <i>Português para quem fala inglês – Portuguese for english speaking people</i> . São Paulo: Edições Melhoramentos.

Fonte: Dados extraídos de Almeida e Júdice (2016, p. 275-276).

Outra marca significativa da emergência dessa área no Brasil foi a criação de cursos de PLE para estrangeiros na Universidade de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp) em 1976, bem como a contratação de docentes pesquisadores para composição do quadro na Unicamp (ALMEIDA FILHO, 2012). Dois anos depois, em 1978, Francisco Gomes de Matos publicou a série brasileira Português do Brasil para Estrangeiros. Schlatter, Bulla e Costa (2020) apontam que nas décadas de 1980 e 1990 a institucionalização do ensino de PLA (Português como Língua Adicional) foi expressiva, especialmente pela demanda de programas de intercâmbio com universidades parceiras no exterior. Esses autores citam vários programas criados para o desenvolvimento dessa área, a saber:

Quadro 8: Institucionalização do PLA em IES brasileiras

Programa/Curso	Instituição	Coordenadores/idealizadores
Programa de Língua Portuguesa e Cultura Brasileira (PROPE)	Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	Não citado
Curso de Português para Estrangeiros	Universidade Federal Fluminense (UFF)	Lygia Trouche, Elza Rachid e Norimar Júdice
Centro de Ensino de Línguas (CEL) e o projeto “Português para Estrangeiros: ensino de língua portuguesa e cultura brasileira	Unicamp	José Carlos Paes de Almeida Filho
Programa de Português para Estrangeiros	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Maria Helena Curso Célia e Margarete Schlatter
Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL) [atualmente Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE)]	Universidade de Brasília (UnB)	Percília Santos e Maria Jandyra Cunha
Curso de Português para Estrangeiros, posteriormente reunidos no Programa de Pesquisa, Ensino e Extensão de Português (ProPEEP)	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Iracema Luiza de Souza
Curso de especialização em formação de professores e o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (PEPPE)	Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	Não citado
Cursos ofertados pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras;	Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)	Não citado
Cursos e ações de formação de professores	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	Basílio Agostini e Odete Menon

Fonte: Dados parcialmente extraídos de Schlatter, Bulla e Costa (2020,⁹³ p. 491)

⁹³ Mais detalhes sobre essas publicações em Schlatter, Bulla e Costa (2020)

Esses centros e programas desenvolveram pesquisas sobre formação de professores, elaboração de material didático, metodologias de ensino e temáticas diversas da área, resultando em muitas publicações acadêmicas. No quadro seguinte, a título ilustrativo de desenvolvimento de materiais didáticos, apresentamos títulos de alguns livros publicados nesse período:

Quadro 9: Materiais didáticos de PLE da década de 1980

Ano	Obra
1980	MONTEIRO, S. (1980). <i>Português básico para estrangeiros</i> . 3ed. São Paulo: IBRASA.
1981	LIMA, E. E. O. F. & IUNES, S. A. (1981). <i>Falando...Lendo...Escrevendo...Português: um curso para estrangeiros</i> . São Paulo: EPU.
1983	LOMBELLO, L. C. & BALEEIRO, M. de A. (1983). <i>Português para falantes de espanhol (Edição experimental)</i> . Campinas: UNICAMP/ FUNCAMP/MEC.
1984	RAMALHETE, R. (1984). <i>Tudo bem: conjunto pedagógico audiovisual</i> . Rio de Janeiro: Ao livro técnico.
1988	SANTOS, A. M. F. (1988). <i>Muito Prazer! – Curso de Português do Brasil para Estrangeiros</i> . Rio de Janeiro: Agir. (vol. 1).
1989	SANTOS, A. M. F. (1988). <i>Muito Prazer! – Curso de Português do Brasil para Estrangeiros</i> . Rio de Janeiro: Agir. (vol. 2).
	COUDRY, P. & PATROCÍNIO, E. F. (1989). <i>Fala Brasil: Português para estrangeiros</i> . Campinas: Pontes.

Fonte: Dados extraídos de Almeida e Júdice (2016, p. 276).

Na segunda metade da década de 1980, José Carlos Paes de Almeida Filho publicou uma série de coletâneas e artigos sobre o ensino de PLE e, até então, “não havia literatura específica publicada tanto no Brasil quanto em Portugal sobre aspectos do ensino de Português para Falantes de outras línguas” (ALMEIDA FILHO, 2012, p. 726). Foi também no final dessa década, em 1989, que foi dado o primeiro passo na direção da criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), embora ela tenha sido oficialmente criada somente em 1996, de acordo com informações disponíveis na página eletrônica da organização⁹⁴.

⁹⁴ (CPLP), Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. HISTÓRICO - COMO SURTIU? Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 01 fev. 2021.

No início da década de 1990 vislumbra-se a expansão da área de Português Língua Estrangeira a partir de dois marcos principais. O primeiro foi a organização da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) em 1993, durante o II Seminário Nacional de Linguística Aplicada sediado na Unicamp. O segundo foi, em 1994, a criação do exame Celpe-Bras⁹⁵ e, conforme Almeida Filho (2012), instituído a partir do Exame Nacional de Proficiência em PLE, coordenado e pilotado pelo autor em países do Tratado de Assunção em anos anteriores. Dessa maneira, “[o] Exame Celpe-Bras se alinhava então com pressupostos comunicacionais vanguardistas expostos no meu livro *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*, lançado nesse mesmo produtivo ano de 1993.” (op. cit., p. 726).

Foi também em 1994 que o Primeiro Seminário SIPLE foi organizado, na Unicamp, cujo tema foi “O interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira”. De acordo com as informações disponíveis no site da SIPLE, o Seminário contou com a presença de 160 participantes oriundos de universidades brasileiras e estrangeiras: Universidade Clássica de Lisboa, a Universidade Autônoma do México, a Universidade Nacional de Rosário, Argentina, bem como participaram representantes do Instituto Camões de Lisboa e do Ministério da Cultura e do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores do Brasil.

Em 1997, a SIPLE apoiou o XIX Congresso da *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivants*, (FIPLV), evento sediado na Universidade Federal de Recife, com a temática “Por uma Compreensão Intercultural no século XXI – A Aprendizagem de Línguas em um Contexto Humanístico”. Nesse evento, a SIPLE organizou uma mesa redonda intitulada “Formação de Professores de PLE como Interculturalistas”, coordenada por Norimar Júdice e com a participação das professoras Eliana Amarante Mendes (UFMG), Itacira Ferreira (Unicamp) e Neide de Souza e Silva (UFPE). Outro movimento importante para a institucionalização desse campo do saber, PLE, foi a criação da primeira licenciatura brasileira nessa área, a Licenciatura de Português do Brasil como Segunda Língua (PBSL) na Universidade de Brasília, cuja primeira turma é datada de 1998. (FONTANA, 2009).

O Brasil da década de 1990 foi cenário de mudanças significativas na política de comércio exterior. A formação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) potencializou trocas de diversas ordens com países vizinhos e, particularmente, a criação de programas de intercâmbio e cooperação geraram sinergias para a promoção da língua portuguesa e do Espanhol. Acreditando, então, que essas medidas “[...] alavancariam a procura pela

⁹⁵ O Celpe-Bras foi instituído pela Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994, embora seu desenvolvimento tenha se iniciado no ano anterior, quando a Comissão para a elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi constituída pelo MEC pela Portaria nº 101, de 7 de junho de 1993. (BRASIL, 2020b, p. 17).

aprendizagem do português do Brasil, o mercado editorial começa, então, a intensificar a partir dessa década a produção e o lançamento de obras didáticas para o ensino de PLE” (ALMEIDA; JÚDICE, 2016, p. 278). No quadro seguinte apresentamos as obras mencionadas pelas autoras:

Quadro 10: Materiais didáticos de PLE da década de 1990

Ano	Obra
1990	LIMA, E. E. O. E & IUNES, S.A. (1990). <i>Português Via Brasil: um curso avançado para estrangeiros</i> . São Paulo: EPU.
	ALMEIDA, M. & GUIMARÃES, I. (1992). <i>Português como segunda língua</i> . 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico.
1991	LIMA, E. E. O. F et al. (1991). <i>Avenida Brasil 1: curso básico de português para estrangeiros</i> . São Paulo: EPU.
1992	LAROCA, M. N. C.; BARA, N. e PEREIRA, S. M. C. (1992). <i>Aprendendo português do Brasil: um curso para estrangeiros</i> . Campinas, SP: Pontes.
1994	MARCHANT, M. (1994). <i>Português para estrangeiros infante-juvenil</i> . Porto Alegre: AGE Editora.
1995	LIMA, E. E. O. F et al. (1995). <i>Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros</i> . São Paulo: EPU.
1997	MARCHANT, M. (1997). <i>Português para estrangeiros - nível avançado - leituras e exercícios práticos</i> . Porto Alegre: AGE Editora.
1999	FLORISSI, S; PONCE, M. H. O. & BURIM, S. R. B. A. (1999). <i>Bem Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação</i> . São Paulo: SBS.
	LIMA, E. E. O. E et al. (1999). <i>Falar... Ler... Escrever... português. Um curso para estrangeiros</i> . São Paulo: EPU.

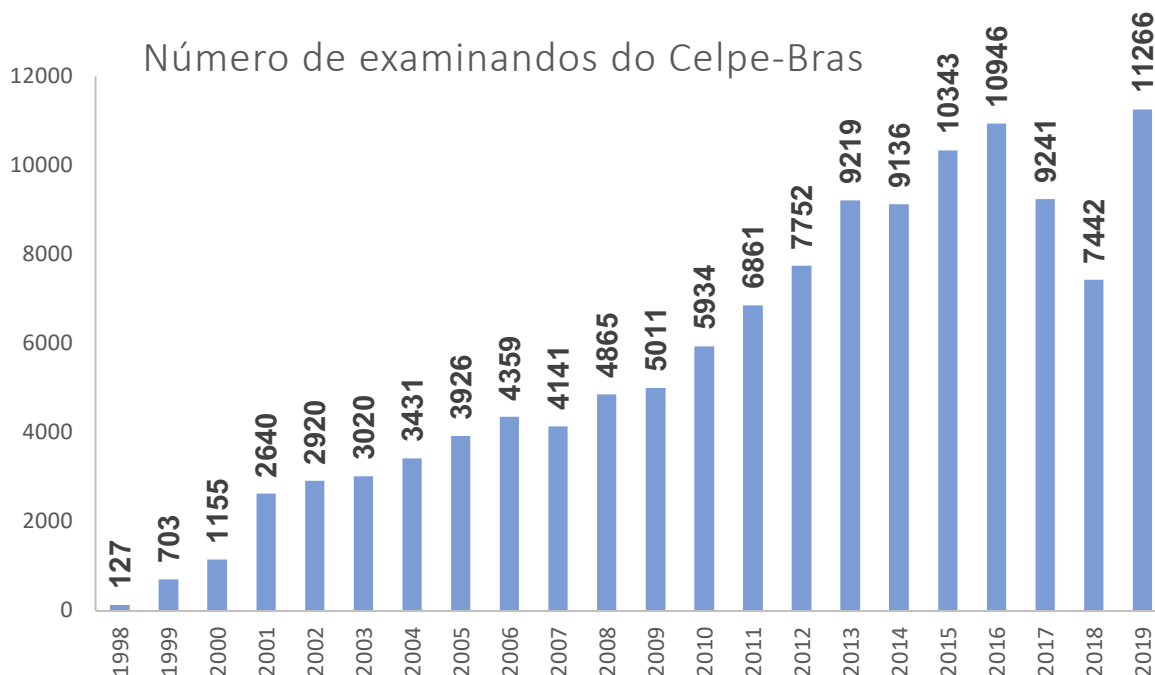
Fonte: Dados extraídos de Almeida e Júdice (2016, p. 278-279).

Em meio ao fortalecimento da área de PLE no Brasil, em 2002, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), como uma instituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, foi criado. O Instituto é um instrumento para a gestão comum da Língua Portuguesa e envolve todos os Estados Membros da CPLP. Os principais projetos do IILP são o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa, a Revista Platô e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPPE). Almeida e Júdice (2016) explicam que a chegada do século XXI foi particularmente favorável à expansão do PLE pelo fato de o Brasil figurar como novo destino na rota da imigração. Esse movimento se deve, segundo as autoras, a cinco fatores em especial: “o crescimento econômico do país, a alta do setor petroquímico, a chegada de grandes empresas em nosso território, a realização de

importantes eventos mundiais [Copa do mundo e Olimpíadas], a crise econômica da Europa e os conflitos armados em vários quadrantes do mundo” (op. cit., p. 279).

Com a chegada de mais estrangeiros e a necessidade de obtenção do exame de proficiência em língua portuguesa, verificamos um significativo aumento do número de examinandos no Celpe-Bras a partir de 2000, fenômeno representado na ilustração a seguir:

Figura 10: Número de examinandos do Celpe-Bras de 1998 a 2019



Fonte: Dados referentes ao intervalo de 1998 a 2011 extraídos de Damazo (2012) e de 2012 a 2019 da página eletrônica Acervo Celpe-Bras⁹⁶.

O expressivo aumento no número de participantes do exame Celpe-Bras revela a importância desse exame para a área de Português Língua Estrangeira no Brasil. “Saltamos de uma aplicação com 127 participantes, distribuídos em oito postos aplicadores, na primeira edição do Celpe-Bras em 1998, para atender a 11.266 participantes, os quais realizaram o Exame em diversos postos ao redor do mundo [...]” (BRASIL, 2020b, p. 14). Atualmente, há 126 postos aplicadores, 48 no Brasil e 78 fora do País (op. cit.). Almeida e Júdice (2016)

⁹⁶ Endereço: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/numero-de-examinandos-homologados/view>

informam que esse aumento influenciou o mercado editorial a investir em publicações de materiais destinados à preparação de candidatos ao exame, conforme listado no quadro a seguir:

Quadro 11: Materiais didáticos de PLE dos anos 2000

Ano	Obra
2000	COUDRY, P. & PATROCÍNIO, E. F. (2000). <i>Sempre Amigos: Fala Brasil para jovens</i> . Campinas: Pontes
2001	HENRIQUES, E. R. & GRANNIER, D. M. (2001). <i>Interagindo em português 1- textos e visões do Brasil</i> . Brasília: Ed. Thesaurus.
	HENRIQUES, E.R. & GRANNIER, D. M. (2001). <i>Interagindo em português 2 - textos e visões do Brasil</i> . Brasília Ed. Thesaurus
2002	CELLI, R. (2002). <i>Passagens - Português do Brasil para estrangeiros</i> . Campinas, SP. Pontes.
	PONCE, M. H. O. de et al. (2002). <i>Tudo Bem? Português para a nova geração</i> . Volume 2. São Paulo: SBS. Livraria.
2003	LIMA, E. E. O. F. et al (2003). <i>Diálogo Brasil: curso intensivo de português para estrangeiros</i> . SP: EPU.
2004	AIPING, Y. (2004). <i>Portugues do Brasil para chineses</i> . Rio de Ja negro: Y. Aiping.
2005	BIZON, A. C. & FONTÃO, E. (2005). <i>Estação Brasil: português para estrangeiros</i> . Campinas, SP: Editora Átomo.
	LIMA, E. E. O. F et al. (2005). <i>Português Via Brasil, um curso avançado para estrangeiros</i> . Edição revista e ampliada. São Paulo: EPU.
2006	PONCE, H. et al. (2006). <i>Panorama Brasil: ensino do português no mundo dos negócios</i> . São Paulo: Editora Galpão.
2007	VARGENS, J. B.M. et al. (2007). <i>Português para falantes de árabe</i> . Rio Bonito (RJ): Almádena.
2008	DELL ISOLA, R. L. P. & ALMEIDA, M. J. A. (2008). <i>Terra Brasil: curso de língua e cultura</i> . Belo Horizonte: Ed. UFMG.
	FERNANDES, G. R. R. et al. (2008). <i>Muito Prazer: fale o português do Brasil</i> . Barueri, SP: DISAL.
	LIMA, E. E. O. F. et al. (2008). <i>Novo Avenida Brasil 1: curso de português para estrangeiros - livro texto + livro de exercícios</i> . São Paulo EPU.
2009	LIMA, E. E. O. F. et al. (2009). <i>Novo Avenida Brasil 2: curso básico de português para estrangeiros - livro texto + livro de exercícios</i> . São Paulo: EPU.
2010	DEPAULA, P. S. et al. (2010). <i>Learning Portuguese conversation and grammar</i> . Barueri, SP. DISAL
	ROMANICHEN, C. (2010). <i>Viva - Língua Portuguesa para Estrangeiros</i> . Curitiba: Positivo. (Série em quatro volumes).
2013	LIMA, E. E. O. F. et al. (2013). <i>Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros - livro texto + livro de exercícios</i> . São Paulo: EPU.

2014	FLORISSI, S. & RAMOS, A. C. (2014). <i>Vamos falar português! Ensino de Português do Brasil como língua de herança</i> . São Paulo: HUB Editorial.
2015	RIBEIRO, T (2015), <i>Criatividade e expressão: exercícios de português para estrangeiros</i> . Barueri, SP: DISAL
2016	OLIVEIRA, J. F. et al. (2015). <i>Pode entrar: português do Brasil para refugiadas e refugiados</i> .

Fonte: Dados extraídos de Almeida e Júdice (2016, p. 283-284, 286-287).

A quantidade de materiais didáticos de PLE, como pudemos observar nos quadros anteriormente apresentados, vem se avolumando ao longo do tempo e é uma evidência quantitativa da expressividade dessa área. O público-alvo é diverso, notamos a publicação de materiais destinados desde o público infanto-juvenil até a refugiados, sendo este último grupo parte de um movimento migratório significativo⁹⁷ no Brasil. Na página eletrônica “Foca no Português para Estrangeiros⁹⁸”, organizado pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp (IEL), é possível acessar um compilado de materiais relacionados ao ensino/aprendizagem de PLE/PL2/PLH/PFOL e PLA e tem sido uma ferramenta útil aos interessados nessa temática.

Ao realizar essa breve retrospectiva sobre a história do PLE no Brasil, notamos a importância do exame Celpe-Bras como instrumento com potencial redirecionador para o ensino de português no Brasil e no exterior, conforme idealizado pela Comissão para a elaboração do exame na década de 1990. Esse exame é considerado como uma das ações de política linguística brasileira mais bem sucedidas (BRASIL, 2020b) e um marco epistemológico (MARTINS; YONAH, 2021) que, certamente, desempenha um papel fundamental na promoção e difusão da língua portuguesa pelo mundo.

Reconhecendo o Celpe-Bras como instrumento de política linguística, o Ministério da Educação, juntamente com o INEP, publicou em 2020, o Documento Base do Exame Celpe-Bras com o objetivo de consolidar o construto teórico desse exame. Além do referido documento, nesse mesmo ano, foi publicada a coletânea das Propostas Curriculares para a Rede Brasil Cultural do Ministério das Relações Exteriores, uma iniciativa com o objetivo de “harmonizar o conteúdo dos cursos de português oferecidos pelos centros culturais e núcleos de estudos do Itamaraty no exterior [...]”. (BRASIL, 2020c, n. p.).

⁹⁷ De acordo com o relatório “Refúgio em números”, o Brasil, até 2018, atingiu a marca de 11.231 indivíduos reconhecidos como refugiados pelo Estado Brasileiro. Mais detalhes disponíveis em https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_verse%CC%83o-23-de-julho-002.pdf

⁹⁸ <https://www2.iel.unicamp.br/matilde/materiais-didaticos/>. Último acesso em 06/02/2021.

Dando continuidade à temática acerca do estabelecimento do PLE no Brasil, em seguida explicitamos os resultados do estudo bibliográfico e documental sobre a trajetória da área da interculturalidade no país com o objetivo de contextualizar o surgimento e avanço dessa área no âmbito de pesquisas vinculadas ao ensino e aprendizagem de PLE.

3.2 Interculturalidade em Português Língua Estrangeira no Brasil

Nesta seção apresentamos os resultados do estudo bibliográfico e documental sobre a trajetória da área da interculturalidade em Português Língua Estrangeira no Brasil. Para atingir esse objetivo, partimos de documentos que abordem interculturalidade na esfera educacional brasileira mais abrangente para, então, realizar uma análise documental micro, a interculturalidade na área do Português como Língua Estrangeira.

Conforme apontado anteriormente neste trabalho, é comum a associação do surgimento da interculturalidade ao contexto europeu, mais especificamente às ações promovidas pelo Conselho Europeu e capitaneadas por Michael Byram na década de 1990. Apesar disso, é importante reconhecermos que, conforme aponta Fleuri (2000, p. 67), “a preocupação por uma educação que respeite a diversidade cultural emerge de modo original na América Latina. E é muito anterior ao atual movimento de valorização desta perspectiva”. Esse autor sinaliza iniciativas educativas que valorizaram a cultura popular, tais como os Centros Populares de Cultura (CPCs), o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e as propostas educacionais de Paulo Freire na década de 1960 no Brasil.

Na perspectiva de Fleuri (2000), a interculturalidade emergiu em um contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social com o objetivo de “desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo.” (op. cit., p.69). Em obra posterior, Fleuri (2003), aponta que, desde o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a pluralidade cultural foi eleita como um dos temas e, além disso, o reconhecimento da multiculturalidade e a perspectiva intercultural ganharam grande relevância social e educacional, especialmente com o desenvolvimento do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas, de políticas afirmativas de minorias étnicas, propostas para inclusão de pessoas portadoras de necessidades especiais em escolas regulares, movimentos de gênero, além da valorização das culturas infantis e movimento de pessoas da terceira idade em diferentes processos sociais e educativos.

Paraquett (2021), por sua vez, afirma que foi somente em 2018, com a publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que a chamada Dimensão Intercultural surge como categoria e, também, como um eixo. Na seção de apresentação do documento referido por essa autora, há menção direta à interculturalidade, conforme o trecho destacado a seguir:

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma **perspectiva intercultural**, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: **construir currículos interculturais**, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua. (BRASIL, 2018, p. 17, grifo nosso).

A partir da leitura desse trecho, compreende-se que a perspectiva intercultural é o meio pelo qual ações pedagógicas, como a construção de currículos, são desenvolvidas a partir do reconhecimento e valorização da diversidade de conhecimentos indígenas. Já o eixo Dimensão Intercultural, mencionado anteriormente por Paraquett (2021), “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção.” (BRASIL, 2018, p. 245).

O entendimento explicitado na BNCC de que a língua inglesa é uma língua franca, desvinculada de pertencimento a um território ou a uma cultura, potencialmente favorece o desenvolvimento de uma educação linguística voltada para a interculturalidade, revelando, assim, “o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e de analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo.” (BRASIL, 2018, p. 242). Além disso, a consideração do status do inglês como língua franca, conforme esclarecido no referido documento, implica rompimento com a perspectiva de um modelo ideal de falante e visibiliza “a importância da cultura no ensino-aprendizagem da língua e [busca] romper com aspectos relativos à “correção”, “precisão” e “proficiência” linguística.” (Id.Ibid.). Recuperamos esses conceitos basilares da BNCC porque orientam os eixos organizadores

propostos para o ensino de Língua inglesa, sendo a dimensão intercultural um desses eixos, e seus reflexos para o ensino público de LE no Brasil.

No âmbito de ações e pesquisas acadêmicas, mais especificamente sobre a interculturalidade em PLE, foi somente na década de 1990 que eventos e outras iniciativas referentes a essa área foram promovidas no Brasil, como foi o caso do primeiro seminário da SIPLE, intitulado “O interculturalismo no Ensino de Português Língua Estrangeira” e outros eventos já mencionados neste trabalho. Isso pode ser justificado porque foi somente nessa década [1990] que o PLE ganhou força em cenário nacional e foi considerada como uma área de atuação profissional (ALMEIDA FILHO, 2011), conforme já indicado na seção Português como Língua Estrangeira no Brasil. A constatação do surgimento da interculturalidade em PLE no referido período é ratificada por Paiva (2015), que avança a possibilidade de que tendências teóricas na área de EALE oriundas de outros países foram tomadas como referências para estudos desenvolvidos no Brasil.

Reconhecendo que a Constituição de 1988 exerceu influência significativa na produção acadêmica brasileira e, em especial para a temática deste estudo, pelo reconhecimento da especificidade cultural de populações indígenas e de quilombolas no Brasil (CANDAU; RUSSO, 2010), apresentamos dados referentes a produções acadêmicas brasileiras na década de 1990 como um marco importante para o entrelaçamento de interculturalidade e PLE. Apontamos no quadro a seguir pesquisas brasileiras que abordaram esses dois temas, visibilizando o crescimento dessa articulação ao longo dos anos, resultado de busca em bases de dados⁹⁹:

Ano	Tipo de trabalho	Título
1994	Dissertação de mestrado	A dimensão intercultural no ensino de Português para Estrangeiros
1996	Dissertação de mestrado	Aprender português-língua estrangeira em ambiente de estudos sobre o Brasil: a produção de um material
1999	Dissertação de mestrado	A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira
2004	Dissertação de mestrado	Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português para estrangeiros
2005	Dissertação de mestrado	Imagine, não precisava... ou rituais de agradecimento no português do Brasil com aplicabilidade em português como segunda língua para estrangeiros

⁹⁹ As bases de dados utilizadas para o refinamento dessa busca foram o portal de periódicos da Capes e a BDTD. Os termos de busca foram “interculturalidade” e “português Língua Estrangeira”. Excluímos interculturalismo por entender que se trata de conceito distinto de interculturalidade. Capítulos de livros não são contemplados nessas bases e, portanto, a análise abrange artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

2007	Tese de doutorado	A elaboração da opinião desfavorável em português do Brasil e sua inserção nos estudos de português como segunda língua para estrangeiros PL2E
2007	Tese de doutorado	Tempo intercultural: o conceito de pontualidade na cultura brasileira e o ensino/aprendizagem de PL2E
2008	Dissertação de mestrado	O cultural na aula de português como segunda língua a partir das ações de uma professora em uma escola bilíngue de Brasília: um estudo de caso
2009	Dissertação de mestrado	Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira.
2009	Tese de doutorado	Imagens do brasileiro construídas pelo estrangeiro: dos estereótipos nas expressões qualificativas
2009	Tese de doutorado	Traços da cultura subjetiva presentes nos discursos publicitários brasileiro e americano e sua aplicação nas aulas de português para estrangeiros
2009	Artigo	Melhoria da Abordagem Intercultural em Classes de Português como Língua Estrangeira. Improving intercultural approach in class of Portuguese as a foreign language
2010	Dissertação de mestrado	O (Inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros
2010	Tese de doutorado	Percepção, Interculturalidade e Ensino de Língua/ Cultura Estrangeira: diferentes olhares sobre anúncios publicitários brasileiros e alemães
2011	Dissertação de mestrado	O ensino comunicativo de português língua estrangeira em contexto específico: uma reflexão sobre a sala de aula
2011	Artigo	Olhares brasileiros e alemães: um estudo sobre percepção, interculturalidade e ensino de língua e cultura estrangeira
2012	Tese de doutorado	Humor contrastivo: Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural
2013	Dissertação de mestrado	Tintim por tintim: um material didático de português para falantes de espanhol com foco nas expressões idiomáticas
2013	Artigo	Práticas docentes em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural/ Pratiques d'enseignement dans des classes heterogenes du point de vue linguistique et culturel
2013	Dissertação de mestrado	Ensino de português como segunda língua: mal-entendidos em interações interculturais
2014	Artigo	Projeto de extensão língua portuguesa para a UNILA
2014	Dissertação de mestrado	Através do espelho: o portal do professor de português língua estrangeira/ língua não materna (PPPLE) sob uma ótica pluricêntrica e intercultural
2014	Dissertação de mestrado	Proposta de ensino intercultural crítico de PFOL: os atos de fala e a visão performativa da linguagem
2014	Dissertação de mestrado	Estudantes estrangeiros no Brasil: reflexões sobre questões interculturais e suas análises em sala de aula de PLE
2014	Tese de doutorado	Avaliação de produções escritas em português para falantes de outras línguas em contexto teletandem: contribuições para a formação inicial de professores
2015	Artigo	O projeto cultural de PLE como agente da interculturalidade num contexto de não-imersão
2015	Dissertação de mestrado	A negociação de categorias de pertencimento em interação intercultural na sala de aula de português como Língua Estrangeira
2015	Dissertação de mestrado	O professor de português língua estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária
2015	Tese de doutorado	A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural
2015	Dissertação de mestrado	Contribuições para o ensino-aprendizagem intercultural do português língua estrangeira (PLE): a tessitura textual por formas remissivas lexicais

2015	Dissertação de mestrado	Aspectos culturais como fios condutores de interações em Tandem na aprendizagem de português língua estrangeira: interculturalidade, estereótipos e identidade(s)
2015	Dissertação de mestrado	O papel das estratégias de comunicação no processo de aquisição de português como língua estrangeira: um estudo com alunos intercambistas da UFG
2015	Dissertação de mestrado	Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR
2015	Dissertação de mestrado	Língua e cultura no ensino de PLE: visões de professores do CELIN-UFPR a partir do uso de material didático.
2015	Tese de doutorado	Deixa a vida me levar... um jeito brasileiro de lidar com a incerteza: uma descrição de aspectos da cultura e do comportamento dos brasileiros como contribuição para a área de português para estrangeiros
2015	Tese de doutorado	Um estudo de polidez no contexto de L2: estratégias de modalização de atos impositivos por falantes de espanhol
2015	Dissertação de mestrado	O estereótipo da mulher brasileira nas propagandas de cerveja e a formação intercultural dos aprendizes DE PL2E
2015	Tese de doutorado	<i>Aspectos interaccionales y culturales de la orden en la enseñanza de portugués como segunda lengua para extranjeros (PL2E) en ambiente militar</i>
2016	Tese de doutorado	Do intercultural ao desenvolvimento da Competência Intercultural na formação de professores de Português Língua Estrangeira
2016	Tese de doutorado	Ensino de português como língua estrangeira e a perspectiva intercultural: um estudo etnográfico nos Estados Unidos
2016	Tese de doutorado	Teletandem e mal-entendidos na comunicação intercultural online em língua estrangeira
2016	Dissertação de mestrado	Projeto 'Pelo Mundo': a configuração de uma política linguística em um curso de português como língua adicional para candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)
2016	Dissertação de mestrado	Subsídios para o planejamento de cursos de português como língua de acolhimento para imigrantes deslocados forçados no Brasil
2016	Dissertação de mestrado	Representações socioculturais no livro didático de PLE
2017	Dissertação de mestrado	Unidades fraseológicas em marchinhas de carnaval: contribuições para o ensino de português língua estrangeira
2017	Tese de doutorado	Práticas de ensino de professores de português-língua estrangeira: os impactos da heterogeneidade
2017	Tese de doutorado	Interculturalidades no contexto Puerto Quijarro (Bolívia) - Corumbá (Brasil). Português língua de fronteiras: ensino, aprendizagem e formação de professores
2017	Dissertação de mestrado	Objetivos e materialidades do ensino de Português como língua de acolhimento: um estudo de caso
2017	Dissertação de mestrado	'Somos estrangeiros e isso marca a diferença': olhares sobre cultura em uma sala de PLE
2017	Dissertação de mestrado	O jeito era dar um jeito: a análise do conceito de jeitinho brasileiro em crônicas nacionais: uma perspectiva intercultural com aplicabilidade para o ensino de português LE/L2
2017	Dissertação de mestrado	A abordagem intercultural: um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de atividades para aulas de PLE
2017	Dissertação de mestrado	Materiais didáticos interculturais e crenças no processo de ensino-aprendizagem de uma turma de PFOL nos Estados Unidos
2018	Artigo	Diálogos interculturais: o mal-entendido em uma sala de PLE
2018	Artigo	Interculturalidade, representação e identidade em contextos de aprendizagem de língua estrangeira via teletandem /

		Interculturality, representation and identity in contexts of foreign language learning via teletandem.
2018	Dissertação de mestrado	Política Linguística de acolhimento a crianças imigrantes no ensino fundamental brasileiro: Um estudo de caso
2019	Tese de doutorado	As relações inter-transculturais e a (re)construção de identidade na aprendizagem PLE em contexto de imersão
2019	Artigo	<i>The learner between cultures: interculturality and interpreting teaching in China</i> = O aprendiz entre culturas: interculturalidade e ensino de interpretação na China
2019	Tese de doutorado	Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe-Bras
2019	Dissertação de mestrado	Protoplano de curso como estratégia de incentivo ao PLE: uma aventura do Português na Índia
2019	Tese de doutorado	'Eu vejo o PEC-G como uma teia': narrativas de professoras do Curso de Português como Língua Adicional para Candidatos ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
2019	Dissertação de mestrado	A proximidade linguístico- discursiva na coconstrução de sentidos no ensino de português brasileiro como língua adicional
2020	Tese de doutorado	Fiar e tecer: linhas culturais para tessitura do ensino-aprendizagem de português como língua adicional
2020	Dissertação de mestrado	Ensino de PLE no contexto de internacionalização das Instituições de Ensino Superior: uma proposta de integração entre tecnologias digitais e interculturalidade
2020	Tese de doutorado	Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos

Fonte: elaboração nossa

A partir da leitura dos dados desse quadro, notamos o visível crescimento dessa temática em trabalhos acadêmicos – artigos, dissertações de mestrado, teses de doutorado – visibilizamos essa amostra quantitativa a partir do quadro anterior na somatória do gráfico a seguir:

Figura 11: Quantitativo de trabalhos sobre tema interculturalidade e PLE no Brasil



Fonte: elaboração nossa

O aumento significativo de produções referentes a esses temas não é restrito a publicações acadêmicas, mas é notável em materiais didáticos em PLE, conforme apontado por Paiva (2009). Nesse estudo, a autora aponta séries didáticas de PLE - Avenida Brasil 1 e 2 (1991, 2005), Diálogo Brasil (2003) e Estação Brasil (2005) - que explicitam operar sob enfoque intercultural e, no entanto, de acordo com a análise da autora, apresentam dissonância entre pressupostos teóricos referentes a esse viés orientador e as atividades propostas nos materiais.

Ao analisar esse quadro, também é possível notar um lento crescimento de 1994 a 2008, o que coincide com os resultados indicados por Peng, Zhu e Wu (2020) em sua análise bibliométrica na qual indicam que, de maneira geral, pesquisas sobre interculturalidade (mais especificamente Competência Intercultural) foram realmente escassas entre os anos de 2000 a 2007. Esses autores ressaltaram que o pico de publicações, em nível global, foi no ano de 2015, evidência coincidente com o apontado em nosso gráfico, tendo em vista que nesse mesmo ano contamos com a produção de mais de treze trabalhos que focalizaram interculturalidade e PLE, conforme já apontado por Paiva (2015).

A partir da análise documental apresentada nesta seção, compreendemos que a interculturalidade em PLE é um tema em amplo desenvolvimento no Brasil e, certamente, pode

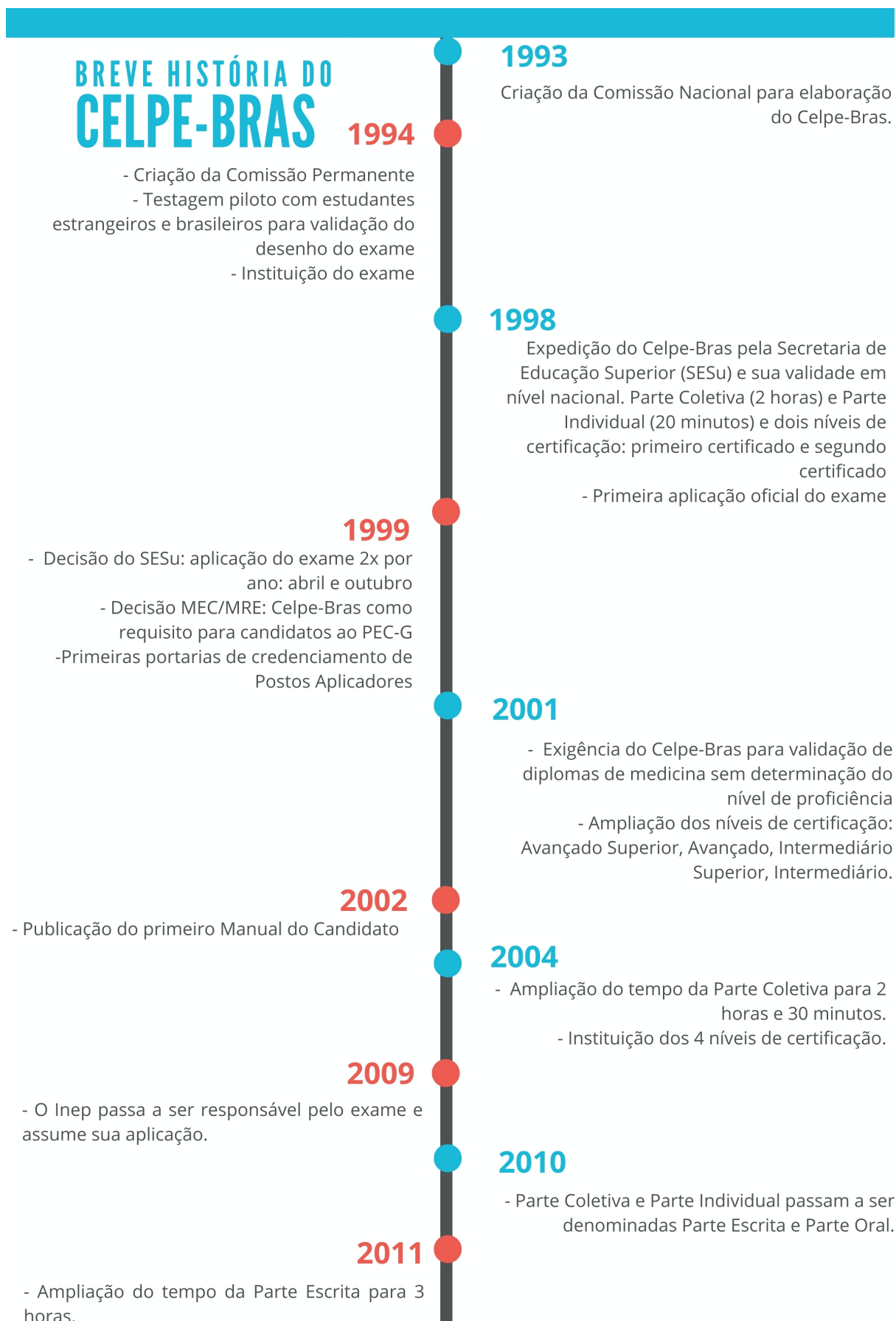
ser explorado sob diferentes perspectivas com vistas ao aprimoramento teórico-prático de profissionais envolvidos nessa temática. Tendo exposto essas breves considerações sobre alguns marcos históricos do PLE e de estudos sobre interculturalidade no Brasil, na seção seguinte trataremos mais detalhadamente do exame Celpe-Bras, direcionando a discussão para as principais características desse exame, seu efeito retroativo na práxis de ensino de Português como Língua Estrangeira e, por fim, a noção de cultura no Documento Base do exame Celpe-Bras de 2020.

3.3 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): contexto de pesquisa

Nesta subseção buscamos apresentar as principais características do Celpe-Bras com o objetivo de fornecer um panorama contextual do qual extraímos os materiais para a análise documental. Descrevemos, brevemente, o contexto histórico de desenvolvimento desse exame, sua estruturação e principais características. Em seguida, focalizamos a Parte Oral por ser essa modalidade o foco da análise, discutindo acerca de seus potenciais efeitos retroativos na práxis de ensino de Português como Língua Estrangeira, bem como abordamos a noção de cultura adotada no Documento Base.

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) em 1994. O exame é aplicado no Brasil e no exterior, em Postos Aplicadores credenciados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). Trata-se do único certificado de proficiência em PLE reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. O Celpe-Bras é, geralmente, aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência em língua portuguesa. No Brasil, pode ser exigido em universidades para o ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. Apresentamos a seguir um fluxograma que mostra a linha do tempo com uma breve história desde a instituição desse exame até tempos atuais:

Figura 12 - Breve história do Celpe-Bras





Fonte: adaptação a partir de Celpe-Bras (2021, p. 121).

De forma geral, conforme é possível visualizar a partir da figura anterior, a estrutura do exame não sofreu modificações drásticas e, atualmente, é composta de duas partes – Escrita e Oral. O exame escrito tem a duração de três horas e compreende quatro tarefas que integram compreensão (oral e escrita) e produção escrita. A parte oral tem a duração aproximada de 20 minutos e é organizada em duas partes. Apresentamos em seguida, no quadro 12, mais informações sobre a Parte Escrita e, então, no quadro 13, informações sobre a Parte Oral:

Quadro 12: Organização da Parte Escrita do exame Celpe-Bras

Tarefa	Insumo	Habilidades integradas	Duração
1	Vídeo	Compreensão oral, compreensão imagética e Produção escrita	30 minutos
2	Áudio	Compreensão oral e Produção escrita	2 horas e 30 minutos
3	Texto escrito	Leitura e Produção escrita	
4			
Total:			3 horas

Fonte: Brasil (2020b)

Para a tarefa 1, o vídeo é reproduzido duas vezes e os participantes têm 30 minutos para a realização da tarefa. Após esse tempo, a equipe de aplicação do teste reproduz o áudio duas vezes para a tarefa 2 e, ao término da apresentação do áudio, os participantes podem organizar o restante do tempo de acordo com sua preferência/necessidade, considerando a execução de tarefas anteriores ou posteriores ao áudio. Os seguintes aspectos devem ser considerados na realização das tarefas da Parte Escrita: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto e recursos linguísticos (gramática e vocabulário). O nível de proficiência no exame é diferenciado a partir da qualidade e adequabilidade da interlocução entre esses aspectos e o cumprimento dos propósitos solicitados nas tarefas.

A Parte oral do exame consiste em uma interação entre o participante e dois avaliadores: um interlocutor e um observador. Avalia-se o desempenho do participante em uma interação com foco em assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade. Indicamos no quadro a seguir as etapas e detalhes da Parte Oral do referido exame:

Quadro 13: Especificações da Parte Oral do exame Celpe-Bras

Etapa	Conteúdo da interação	Habilidades Avaliadas	Duração	Propósitos comunicativos	Eixos temáticos avaliados
1	Conversa a partir das informações fornecidas pelo participante na inscrição	Compreensão e produção orais	5 minutos	Comentar, comparar, expressar uma opinião, descrever, aconselhar, argumentar, informar, narrar, relatar, instruir, expor, justificar, entre outros.	Alimentação; artes e eventos; cidadania; ciência e tecnologia; comportamentos; corpo e saúde; crenças e tradições; economia e negócios; educação; família; habitação; identificação; lazer e turismo; leis e
2	Conversa sobre tópicos de interesse geral abordados nos	Compreensão e produção orais	15 minutos		

	três elementos provocadores				regras; meio-ambiente; meios de comunicação e transporte; relacionamentos; sensações, sentimentos e estados de espírito; trabalho; valores; entre outros.
Total:			20 minutos		

Fonte: Adaptado a partir de Brasil (2020a;2020b)

Na etapa 1 da Parte Oral, o conteúdo da interação é referente a informações pessoais fornecidas pelo participante em formulário de inscrição no site do INEP, tais como: país de residência do participante, lugares que visitou ou deseja visitar no Brasil, como é a vida no Brasil, se sente falta de algo do país de origem, o que conhece da cultura brasileira, que aspectos da cultura brasileira chamam a atenção do participante, dentre outras. O objetivo dessa etapa é, em geral, criar um ambiente favorável para a interação e, dessa forma, o questionário serve de base para facilitar a primeira etapa da parte oral e também para a seleção dos temas da etapa 2.

Na etapa 2, a conversa se baseia em diferentes temas, propostos em três diferentes elementos provadores (EPs) que mesclam linguagem verbal e não verbal, como capas de revista, fotos, tirinhas, mapas, panfletos, etc. A composição dos EPs é, majoritariamente, multimodal e pretende representar a diversidade de gêneros que circulam na sociedade. Recomenda-se que cada EP seja utilizado como insumo de interação por cinco minutos e, assim, o tempo total da Parte 2 é de 15 minutos.

Os avaliadores podem escolher 3 EPs de um total de 20 disponibilizados a cada edição. Nessa etapa da realização do exame, após o Avaliador-interlocutor (AI) entregar o EP ao participante, este tem até (1) um minuto para fazer uma leitura silenciosa e, em seguida, é iniciada a conversa dirigida em relação a esse material. O AI inicia a interação com base em um Roteiro de Interação (RIF), o qual compreende “um conjunto de questões relativas ao material (ainda que a leitura não seja avaliada nessa parte do exame), às opiniões e às experiências do participante sobre o tema, além de questões interculturais pertinentes àquele assunto.” (BRASIL, 2020b, p. 45).

É importante notar que as perguntas propostas no Roteiro de Interação Face a Face não precisam ser seguidas exatamente na sequência proposta, de maneira automatizada, desconsiderando as respostas do participante. O AI deve levar em conta as respostas do participante e adequar o roteiro a fim de manter o fluxo conversacional, seja mudando a ordem,

repetindo ou reformulando perguntas, dentre outros tipos de alterações, o que torna cada interação única e imprevisível.

Com base na minha experiência como AI, para além dessas alterações da forma, considero pertinente a importância de se estar alerta em relação à escolha e abordagem de temas para discussão das chamadas **questões interculturais** (nomenclatura indicada no Documento Base), considerando que certas temáticas têm potencial para causar impacto negativo e até mesmo desestabilizar emocionalmente alguns participantes. Para mencionar um exemplo, a escolha de um EP que explore a questão da violência para um participante que seja refugiado de guerra¹⁰⁰ pode comprometer a interação ao deixá-lo desconfortável e/ou sensibilizado com o tema, dada a possibilidade de desencadear memórias traumáticas em relação ao assunto.

É por esse motivo que contemplar a sensibilização como um aspecto que pode interferir no desenvolvimento da interação e, conseqüentemente no desempenho do avaliando, em cursos de formação de aplicadores do Celpe e na formação de professores inicial até a continuada em PLE, parece-nos altamente pertinente. Scaramucci (2019) corrobora a necessidade do investimento na formação desses profissionais e afirma que “outro avanço importante seria investir na formação de avaliadores da parte oral, porque, até o momento, ela tem deixado a desejar.” (SCARAMUCCI, 2019, p. 170).

O processo de mediação entre línguas e culturas desenvolvida por profissionais da área de PLE é apontado por Moutinho e Almeida Filho (2014) numa perspectiva de diplomacia cultural. Para esses autores, professores de PLE podem ser considerados “promotores da língua portuguesa” e, nesse sentido, na função de diplomatas culturais, e eles compreendem que professores de línguas atuam da seguinte maneira:

[...] compreendemos a função de diplomata cultural dos professores de línguas tomando-os não apenas como ensinantes do sistema da língua, mas também do além da língua incorporando a capacidade de imagear a nova língua e cultura e de atuar nela por meio de interação enredada pelos tópicos relacionados aos interesses e necessidades dos aprendentes. Além disso, como qualquer bom diplomata, os professores terão de saber como se apresentar, como apresentar a nova língua-cultura e depois atuar na interface com a cultura de seus alunos. Por isso, esses profissionais devem estar determinados a aprender sobre a cultura e a língua do Outro para que, assim, possam promover uma relação mais justa e harmoniosa entre esse Outro e os novos sujeitos aprendentes que, aos poucos, vão sendo convidados a circular nos espaços da língua-alvo. (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2014, p. 11)

Tendo em vista que a interação Face a Face requer dos avaliadores práticas coerentes com o propósito do exame, isto é, engajamentos com participantes devem ser pautados em uma “visão de língua(gem) com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes” (BRASIL, 2020b, p. 28), compreendemos ser desejável o exercício da diplomacia cultural por avaliadores da parte oral, fundamentando-nos pela visão de uma “mediação cultural buscando com essa perspectiva apresentar uma língua à outra na melhor e mais respeitosa perspectiva possível.” (MOUTINHO; ALMEIDA FILHO, 2014, p. 19).

Para atingir um nível de simulação de interação autêntica, é fundamental que avaliadores levem em consideração as respostas dos participantes e, assim, alterem o roteiro conforme indicado nas orientações do Documento Base. Referenciando o trabalho de Furtoso (2011), nesse documento há indicação de possíveis alterações de roteiros em quatro tipos, a saber:

(i) a mudança na ordem das perguntas do roteiro, para que a conversa siga um fluxo natural conforme as respostas dadas pelo participante; (ii) a complementação ou o desdobramento das perguntas propostas no roteiro, em função, por exemplo, de respostas breves do participante; (iii) a reformulação de uma pergunta pelo avaliador-interlocutor, caso ele perceba que o participante não escutou ou não compreendeu bem a questão; (iv) a eliminação de perguntas que foram contempladas em respostas anteriores do participante. (BRASIL, 2020b, p. 47).

Certamente essas alterações são práticas avaliativas que requerem um olhar atento e sensível às respostas dos participantes, haja vista que ao tratar de questões referentes à “vida, família, profissão, atividades, interesses”, bem como dos temas presentes nos EPs, não é incomum que participantes façam comentários de cunho negativo, em especial porque a interação é pautada em “percepções sobre Brasil(eiro)” e “elementos das construções culturais brasileiras”. É justamente por se tratar de uma simulação de interação autêntica, que a atuação requer do avaliador interlocutor uma mediação diplomática diante de possíveis contrariedades e sensibilidades que ocorrem naturalmente em interações no cotidiano.

A proposta avaliativa tanto da Parte Escrita quanto da Parte Oral do exame é fundamentada na noção da integração de habilidades, isto é, parte-se do pressuposto de que as habilidades (falar, ler, ouvir e escrever) não devem ser avaliadas isoladamente, mas de maneira integrada, tal como ocorre em situações do cotidiano, quando precisamos acionar diferentes habilidades para obter sucesso nas interações: pegar um metrô, fazer um pedido em um

restaurante, participar em um evento, dentre outros. Nas interações da Parte Oral são avaliadas a compreensão e produção oral dos participantes a partir de Elementos Provocadores e, assim, também envolvem a habilidade de leitura, embora essa habilidade não seja avaliada diretamente nessa parte do exame (BRASIL, 2020b).

Outra característica relevante a ser mencionada é que em um único exame do Celpe-Bras é possível avaliar distintos níveis de proficiência. Isso se deve ao fato de o exame considerar que as situações de interação social não são classificadas em níveis e, dessa forma, o que distingue os níveis de proficiência dos participantes é resultado dos recursos mobilizados na realização das tarefas da Parte Escrita e da interação da Parte Oral. A certificação do exame Celpe-Bras é atribuída de acordo com o nível de proficiência obtido pelos participantes: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, em ordem crescente de proficiência.

O processo de avaliação da Parte Escrita é realizado de maneira holística, isto é, não se avalia o conhecimento ou acurácia no uso de recursos linguísticos de forma isolada do uso da língua. O chamado “ponto de corte” entre os níveis avaliados é definido a partir da “gradação da consistência da interlocução, sem recorrer a descrições da utilização de recursos linguísticos ou da recuperação de informações desvinculadas das condições de recepção e de produção do texto” (BRASIL, 2020b, p. 41).

Já a avaliação da Parte Oral, um dos focos de nosso interesse nesta pesquisa, busca refletir a **interatividade** – considerada no Documento Base como um fenômeno constitutivo das relações interpessoais. São duas as instâncias interativas consideradas nessas simulações de conversas do dia a dia: a interação propriamente dita - situação de compreensão e produção orais – e a avaliação da proficiência oral do participante. Desse modo, o avaliador-interlocutor conduz a conversa ao mesmo tempo em que avalia o desempenho geral do participante por meio de uma grade holística, enquanto o avaliador-observador avalia a partir de uma grade analítica¹⁰¹ e pormenorizada, envolvendo diferentes aspectos constituintes da proficiência oral do participante.

Os avaliadores atribuem as notas de maneira independente ao final de cada interação, sem trocas de informações ou comentários entre si. Posteriormente, as notas atribuídas são inseridas em sistema exclusivo para o cálculo da nota que é computado por meio de média

¹⁰¹ As grades de avaliação da Parte Oral e respectivos parâmetros de avaliação da Interação face a face utilizadas pelos avaliadores (interlocutor e observador) estão disponíveis eletronicamente no site do INEP.

aritmética. Caso haja discrepância significativa entre as notas, a interação é reavaliada em segunda ou terceira instância.

Na subseção seguinte discutimos a respeito do efeito retroativo do Celpe-Bras na práxis de ensino de PLE, destacando momentos históricos importantes para a consolidação desse exame e do seu potencial como instrumento redirecionador para o ensino e aprendizagem de português língua estrangeira no Brasil e no exterior.

3.3.1 Efeito retroativo do Celpe-Bras na práxis de ensino de Português como Língua Estrangeira

De acordo com Schlatter (2014), à época da elaboração do Celpe-Bras, havia necessidade de criação de um exame padronizado com o objetivo de selecionar estudantes de intercâmbio, especialmente candidatos do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹⁰². A comissão para Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros propôs, então, uma certificação de uso da língua portuguesa que “aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil.” (op.cit., s.n). Essa contextualização é importante porque influenciou significativamente na adoção do conceito de uso da linguagem e da noção de gêneros do discurso, do exame

Uma das motivações para a criação do exame Celpe-Bras foi a possibilidade de **oferecimento de um instrumento com potencial redirecionador para o ensino de Português no Brasil e no exterior**. Ao longo de mais de 20 anos, tornou-se “um sólido instrumento de avaliação de proficiência, de fortalecimento da política linguística brasileira, com **efeitos retroativos positivos** sobre o ensino de língua portuguesa para estrangeiros e sobre a formação de professores nessa área” (BRASIL, 2020b, grifo nosso).

É importante ressaltar que o efeito retroativo (ou impacto) pode ser manifestado de várias maneiras. Para Scaramucci (2011) o efeito positivo ocorre quando o exame, de alguma maneira, faz alunos estudarem mais e se prepararem de maneira adequada. Por outro lado, pode

¹⁰² O PEC-G foi criado oficialmente em 1965 e oferece a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. (BRASIL, 2021). Atualmente, o Celpe-Bras é um pré-requisito para ingresso em cursos de graduação pelo PEC-G e também exigido no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG).

ser negativo quando esses exames “são responsáveis por um aumento de pressão e, conseqüentemente, de ansiedade, fazendo com que os alunos se sintam ansiosos por terem que agir sob pressão, com resultados negativos em seu desempenho e naquele do professor [...]” (SCARAMUCCI, 2011, p. 109).

Uma evidência do potencial redirecionador positivo desse exame foi apontada na pesquisa desenvolvida por Moutinho (2006). Nesse estudo, o autor buscou categorizar o impacto do Celpe-Bras na chamada cultura de aprender de candidatos ao referido exame em três momentos: antes da preparação do exame, depois da preparação e depois de sua realização. Os resultados dessa pesquisa indicam que o exame Celpe-Bras exerceu efeito retroativo positivo tanto na cultura de aprender LE, de maneira abrangente, quanto na preparação de candidatos para esse exame.

Scaramucci (2012) afirma que esse exame tem influenciado práticas em sala de aula e parâmetros de ensino e de avaliação de PLE. Essa influência pode ser reconhecida como um efeito retroativo na práxis de ensino dessa língua, isto é, o Celpe-Bras impactou – e ainda impacta – exames, avaliações e processos de ensino e aprendizagem de PLE em geral. Nas palavras de Schlatter (1994 apud SCHLATTER, 2014):

A elaboração de um Exame de Proficiência era um desejo antigo dos profissionais da área de Português para Estrangeiros na medida em que poderia servir como referência de Proficiência de Língua Portuguesa tanto para professores de Português/Língua Estrangeira como para estrangeiros que quisessem ou necessitassem comprovar o seu conhecimento da língua. Na verdade, um exame desta natureza já havia sido elaborado na UNICAMP, pelos professores Leonor C. Lombello, José Carlos Paes de Almeida Filho, Itacira Araújo Ferreira e Matilde Scaramucci. Foi a partir do trabalho desses professores que iniciamos a elaboração do Celpe-Bras. (SCHLATTER, 1994, I Seminário SIPLE apud SCHLATTER, 2014)

Ao longo de sua história, o Celpe-Bras é considerado um exame inovador e, justamente por isso, envolve diversos desafios: “[...] a definição de níveis de proficiência e de grades de avaliação que operacionalizam o construto de uso de linguagem, aí compreendidas **visões contemporâneas de cultura** [...]” (BRASIL, 2020b, p. 21, grifo nosso). Conforme mencionado na seção PLE no Brasil, inicialmente, o exame Celpe-Bras foi fundamentado teoricamente a partir de pressupostos comunicativos e, portanto, foi considerado como um “exame de natureza comunicativa” nos seguintes documentos:

Quadro 14: Documentos que citam “natureza comunicativa”

Tipo de documentos	Ano
Manual do Exame ¹⁰³	2002
Manual do Aplicador do Exame Celpe-Bras	2003, 2006, 2009, 2010/1, 2010/2, 2011/1, 2011/2
Manual do Candidato	2003, 2006, 2010
Manual do Examinando	2011/1, 2011/2, 2012, 2015
Guia de Capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras	2013
Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras	2015, 2016

Fonte: elaboração nossa

Ressaltamos a denominação “exame de natureza comunicativa” nesses documentos mencionados no quadro anterior pelo fato de que no Documento Base do exame Celpe-Bras mais recente ao período de escrita desta tese, o de 2020, recomenda-se que no lugar de o exame ser visto como comunicativo seja preferível enfatizar a visão de uso **de língua(gem) com “propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes.”** (BRASIL, 2020b, p. 28, grifo nosso). A justificativa para essa escolha apontada no referido documento é baseada no fato de que o termo “comunicativo” tem sido interpretado de maneira reducionista na maioria das vezes e, além disso, a terminologia “competência comunicativa” vincula-se ainda ao termo “competência” e o que o exame Celpe-Bras avalia é o **desempenho comunicativo [...]**. (*ibidem*, grifo nosso).

Conforme apontam Martins e Yonaha (2021), as projeções de efeito retroativo podem ser visualizadas em estudos como o de Moutinho (2006) a respeito de mudanças na forma de aprender línguas (português) de candidatos ao Celpe-Bras; efeitos retroativos do exame no processo de formação (COSTA, 2018) e qualificação de professores (SCHLATTER; SCARAMUCCI, 2021); descritores gerais e progressão dos níveis de proficiência (KUNRATH, 2019); atuação (SAKAMORI, 2006) e o papel de entrevistadores na interação face a face do exame (BOTTURA, 2014); análises de desempenho de candidatos (SCARAMUCCI; RODRIGUES; 2004), dentre outros estudos que vem sendo desenvolvidos desde os anos finais da década de 1990. Diniz (2012) chama a atenção para o efeito retroativo do exame Celpe-Bras

¹⁰³ Não tivemos acesso aos Manuais do Exame dos anos 2004, 2005.

no ensino de português para falantes de espanhol, apontando para o fato de que, à época de desenvolvimento de seu trabalho, 50% dos países que aplicavam o referido exame tinham o espanhol como língua oficial.

Tendo realizado considerações a respeito da natureza do Celpe-Bras e dos diferentes impactos e potencialidades concernentes a esse exame para a área de Ensino e Aprendizagem de PLE, na próxima subseção discutimos a noção de cultura adotada no Documento Base de 2020, haja vista a centralidade desse tema neste estudo.

3.3.2 A noção de cultura no Documento Base do exame Celpe-Bras de 2020

De acordo com o Documento Base do exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020b), “ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é **marcado culturalmente**, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende.” (op. cit., p. 29, grifo nosso). No excerto do documento a seguir, que trata do conceito de cultura, encontramos a seguinte perspectiva:

A cultura, tal como compreendida no Exame, não pode ser vista como um simples conteúdo a ser ensinado, que é passado de pai para filho, ou como uma entidade homogênea e estanque, uma superestrutura que existe à parte dos seus falantes, como ressalta Mendes (2015). A cultura engloba uma teia complexa de significados, interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Desse modo, ela não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais (Mendes, 2014, 2015). (BRASIL, 2020b, p. 29).

A partir desse trecho, depreendemos que o Documento Base revela uma noção de língua fundamentada na interação, na vivência de diferentes ‘experiências culturais’ e, assim, ainda de acordo com esse documento, só se compreende cultura por meio da linguagem, um pressuposto teórico fundamental que justifica a escolha de gêneros discursivos diversos, que regularmente circulam na vida social (brasileira no caso do exame Celpe-Bras) e que estão “plenos de cultura”, para usar o termo exato do referido documento.

No Documento Base a fundamentação da noção de cultura foi realizada a partir da contribuição teórica de Mendes (2015) quem, influenciada pela proposta de Clifford Geertz,

compreende que "dissociar a língua da vida, do que as pessoas fazem e pensam, de toda a dimensão cultural e histórica que as abriga, é torná-la sem vida, sem sentido, sem função. Por isso importa para o professor compreender a **cultura em sua dimensão simbólica**, históri[c]a e complexa, **sempre atravessada pela mudança e pelo movimento e contato com outras línguas e culturas.**" (MENDES, 2015, p. 212, grifos nossos).

Compartilhando da perspectiva dessa autora de que a maneira como se compreende língua e sua relação com cultura impacta no processo de ensino e aprendizagem de uma LE/L2, buscamos evidenciar a discussão desse efeito na avaliação em PLE, mais especificamente no âmbito do Celpe-Bras. Partindo desse pressuposto, ainda de acordo com Mendes (2015), o tratamento de cultura pode ser desenvolvido como mera ilustração ou como um conjunto de conteúdos a serem trabalhados juntamente com gramática - exemplos mencionados pela autora para enfatizar que aprender uma língua requer mais do que o domínio de cultura como ilustração, mas é preciso aprender a "estar socialmente" em português. Para que isso ocorra, complementa Mendes (2015), é preciso muito mais do que o domínio de formas linguísticas e de curiosidades culturais. Nesse sentido, a cultura não está antes nem depois da língua, nem uma dentro da outra, mas estão no mesmo lugar, como afirma Almeida Filho (2002, p.210): "[...] o lugar da cultura é o mesmo da língua". (MENDES, 2015, p. 219).

A visão de cultura apresentada por Mendes (2015) não tem a pretensão, conforme enfatiza a autora, de funcionar como um "bloco acabado de definições", mas apresenta-se como conjunto de **princípios norteadores com o objetivo de auxiliar o processo de formação de professores, de ensino e aprendizagem de línguas e, também, práticas em sala de aula de LE/L2**. Assim, a autora propõe uma noção de cultura mais aberta e flexível e que devemos compreender que ela

a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. Esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;

b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário;

c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;

d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas;

e) está presente em todos os produtos da vivência, da ação e da interação dos indivíduos; portanto, tudo o que é produzido, material e simbolicamente, no âmbito de um grupo social é produto da cultura desse grupo. (MENDES, 2015, p. 218)

Tendo esclarecido esses princípios norteadores apontados por Mendes (2015), em seguida apresentamos os principais pressupostos de seu trabalho de 2012, haja vista que é também uma das contribuições teóricas considerada na concepção da “relação intrínseca entre a língua e os contextos culturais que a abrigam” (BRASIL, 2020b, p. 20), explicitado no Documento Base. Nesse trabalho, a autora discute características de um material didático intercultural, com foco especial para o ensino e aprendizagem de PLE/PL2 com o objetivo de estimular diálogos entre "as diferentes culturas em interação". Baseando-se na noção de cultura defendida por Hurstel (2004), a autora compreende que no âmbito de ensino e aprendizagem de línguas não é possível compreender cultura como uma entidade estática ou, ainda, nas palavras da autora, como uma “uma lata de conservas”, na qual preservamos tradições, crenças, artefatos, modos de vida. **As culturas são processos em constante renovação e fluxo, que se mesclam e hibridizam a todo tempo** e que dizem respeito a diferentes dimensões da vida humana, social, política e econômica. Nesse sentido, **há culturas dentro de culturas**, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas”. (MENDES, 2012, p. 359, grifos nossos).

No âmbito do ensino e aprendizagem de língua portuguesa como LE/L2, Mendes (2012) afirma que é fundamental reconhecer as especificidades culturais e contextuais e não apenas as formas da língua. Além disso, a autora pontua que é preciso que aprendentes se reconheçam na língua como **sujeitos históricos que são e agem através de sua própria língua e da língua em processo de aprendizagem**. Assim, a noção de interculturalidade é ressaltada pela autora a partir da compreensão de que é possível, dentre diferenças e choques culturais, estabelecer diálogo *inter* e *entre* culturas, individuais e coletivas, a fim de desenvolver uma convivência respeitosa e democrática.

Depreende-se que Mendes (2012) atribui a intercultural um sentido de esforço: “é o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais. É o esforço para “se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados em processo de partilha. (MENDES, 2010; MENDES; CASTRO, 2008)”. (MENDES, 2012, p. 360).

Para atingir a integração e diálogo entre as diferenças, a autora assevera que cabe a todos, professores, alunos, pesquisadores, responsáveis por instituições de ensino e governantes atuar como **agentes da interculturalidade**. Essa noção não é restrita, complementa Mendes (2012), à elaboração de currículos, planejamentos, elaboração de materiais didáticos que focalizam conteúdos culturais de um país ou local (prática comum na área de ensino de LE/L2) e, menos ainda, à exibição de comportamentos considerados corretos ou representações de grupos étnicos e/ou minoritários. Para a autora, ser culturalmente sensível em prol da construção de diálogos interculturais é:

Fomentar o diálogo entre o aprendiz de LE/L2 e o português é colocá-lo em contato e confronto com a língua-cultura brasileira e com a sua própria língua-cultura revisitada. Dialogar dentro da interculturalidade significa, portanto, abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece o diálogo. (MENDES, 2012, p. 361).

Para a construção de interculturalidade em PLE/PL2, mais especificamente para a elaboração de materiais didáticos interculturais, a autora sinaliza questões fundamentais, a saber:

- Proporcionar um encontro significativo com a língua que se está aprendendo
- Desenvolver materiais que sejam flexíveis e adaptáveis aos contextos nos quais serão experimentados.
- Planejar e elaborar materiais orientados pela abordagem subjacente à operação global de ensino como um todo.
- Viabilizar material rico em **gatilhos** que propiciem desenvolvimento de novas experiências de vivência na língua-alvo.

Ressaltamos o termo “gatilho” usado por Mendes (2012) por reconhecer uma possível articulação desse conceito com o uso dos chamados Elementos Provocadores utilizados na parte oral do exame Celpe-Bras. Gatilho é uma expressão cunhada pela autora para referir-se a "todo tipo de desencadeador de experiências de uso da língua-cultura, como textos de variados gêneros (orais e escritos), imagens, figuras, situações, jogos, filmes etc." (MENDES, 2012, p.

377) no processo de elaboração de materiais interculturais. Mendes (2012) ressalta que produzir um material intercultural não é sinônimo de decoração, isto é, ornamentá-lo com conteúdos culturais, exemplos de situações, dados históricos e/ou folclóricos de um grupo, embora essa tenha sido uma prática comum, afirma a autora, em materiais de ensino de línguas. Não é necessário desenvolver um material a partir de "amostras de cultura", como um produto de um modo de vida ou comidas típicas. Mendes (2012) defende que desenvolvedores de material didático devem refletir sobre a visão de cultura que está na base de sua ação:

"[...] a cultura significa a dimensão mais ampla da experiência humana, ou seja, ela e o produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui as nossas crenças, tradições, práticas, artefatos, mas não só isso. Isto é, ela é também toda a rede simbólica de interpretação do mundo que nos cerca e de nós mesmos. Por isso mesmo, ela é heterogênea, mutável e flexível, transformando-se e sendo transformada pelas forças internas de mudança e também pela influência do contato com outras redes simbólicas, com outras culturas." (MENDES, 2012, p. 369)

Cultura como uma rede simbólica de interpretação do mundo que nos cerca e, também, de nós mesmos é, nesse sentido, operacionalizada a partir dos gatilhos em materiais didáticos, partindo da compreensão de que ao interagirmos através da linguagem, também produzimos cultura. Desse modo "cultura é a língua e, vice-versa, e não apenas uma parte dela" (MENDES, 2012, p. 375). Tal noção é evidenciada pela autora ao afirmar que quando exibimos uma mostra de linguagem como cultura, reconhecemo-la como um produto do que pensamos e agimos em sociedade e, portanto, essa amostra estará "impregnada de representações do mundo, de imagens, de conhecimentos, entre outros aspectos, que são situados sócio historicamente" (op. cit., p. 374). Essa mesma visão é reforçada em obra posterior pela autora ao propor reflexão sobre a compreensão de língua como cultura "como lugar privilegiado no qual sujeitos interagem quando vivem em sociedade [...] a língua deixa apenas de ser 'um conjunto de signos' (que tem um significante e um significado), deixa de ser apenas um 'conjunto de regras' ou um conjunto de frases gramaticais, para definir-se como fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, em seu sentido mais amplo da palavra." (MENDES, 2014, p. 38). Essa noção também foi insumo teórico para o desenvolvimento da noção de cultura no Documento Base do Exame Celpe-Bras.

Retomamos os principais pressupostos teóricos propostos pela autora em destaque reconhecendo o impacto de suas obras na concepção de língua e cultura (e de sua relação

intrínseca) do documento base. Assim, é esperado que tanto documentos referentes à aplicação desse exame, tais como Guias do candidato, Roteiros, Elementos provocadores, quanto a operacionalização do exame e iniciativas para a formação e atualização de profissionais que trabalhem com sua aplicação sejam alinhados, em maior ou menor grau, com essas perspectivas. Em resumo, a concepção de língua defendida por Mendes (2015) é a de que língua não pode estar dissociada de suas culturas e, além disso, **cultura não deve ser concebida como essa superestrutura ou, ainda, abordada numa perspectiva conteudista de certos temas, mas como 'matriz simbólica' ou, ainda, como uma 'rede de significados' que se constituem ao longo da interação com o outro.**

Neste capítulo, buscamos contextualizar a área de pesquisa na qual este trabalho é inserido. Para atingir esse objetivo, apresentamos pontos históricos que julgamos como significativos acerca do estabelecimento do PLE no Brasil. Também apresentamos um panorama contextual do desenvolvimento do Celpe-Bras, sua estruturação e as principais características. Reconhecendo a importância desse exame na práxis de ensino de Português como Língua Estrangeira, discutimos acerca de potenciais efeitos retroativos, bem como abordamos a noção de cultura adotada no Documento Base do exame, haja vista a centralidade desse tema para nossa pesquisa. No próximo capítulo nos detemos com maior profundidade na análise dos dados referentes aos documentos veiculados pelo Celpe-Bras selecionados para este estudo, Elementos Provocadores da Parte Oral (EPs) e Roteiros de Interação Face a Face (RIF).

CAPÍTULO 4

Neste capítulo apresentamos os resultados da análise dos dados referentes aos documentos veiculados pelo exame Celpe-Bras¹⁰⁴ selecionados para este estudo, Elementos Provocadores da Parte Oral (EPs) e Roteiros de Interação Face a Face (RIF). O critério da recenticidade foi usado para a seleção desses documentos de modo que os Elementos e Roteiros escolhidos foram os dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020, totalizando 160 elementos provocadores, 8 roteiros e suas respectivas perguntas. Dentre esses EPs, selecionamos aqueles que abordaram cultura direta ou indiretamente, geralmente de forma explicitada em perguntas orientadoras nos roteiros a serem feitas por avaliadores no momento da interação e, também, nas chamadas *questões interculturais*, assim denominadas no Documento Base.

A análise interpretativa desenvolvida neste capítulo foi operacionalizada sob a perspectiva teórica de cultura em seu viés não essencialista (BAUMANN, 1996; ERIKSEN, 2001; HOLLIDAY, 2012), de culturas no plural (CERTEAU, 1995; MONTIEL, 2003), considerando que esse conceito evoca construção ativa de sentido (STREET, 1993) na consolidação de tempos passados com vistas à construção do futuro (APPADURAI, 2004), podendo ser melhor entendido pela proposta de culturalidade, desenvolvida por Abdallah-preceille (2012) e explicitada anteriormente neste estudo. Nesse sentido, consideramos o chamado ‘encontro entre culturas’ um mito, conforme apontado por Dervin (2006; 2016, *passim*), esclarecendo que cultura não é uma entidade estática e, dessa forma, não pode ser fixada no tempo e no espaço, mas está, necessariamente, em constante movimento.

Reafirmamos que toda cultura é envolvida e é caracterizada por mistura, movimento, interconexão - o que Bhabha (1998) chama de **hibridização cultural**, noção compartilhada por Canclini (1989) e reconhecida como fundamental para a compreensão de cultura. Os aportes teóricos da *interculturalidade do Norte*¹⁰⁵ proposta por autores como Byram (1998; 2012), Bennett (1998) e Deardorff (2009) e da *interculturalidade crítica do Sul* (TUBINO, 2005; 2016; WALSH, 2010; 2016; CANDAU, 2016) também foram considerados nesta investigação analítica, mantendo em foco perguntas orientadoras como “*que concepções e abordagens de cultura estão adstritas a esses documentos?*”, “*que tipo de interculturalidade o exame Celpe-*

¹⁰⁴ Relembramos aos leitores que o Documento Base foi analisado detalhadamente na seção 3.3.2 “A noção de cultura no Documento Base do exame Celpe-Bras de 2020” neste trabalho.

¹⁰⁵ Denominamos neste trabalho Interculturalidade do Norte em alusão a epistemologias de raiz eurocêntrica e Interculturalidade crítica do Sul contribuições teóricas de autores da e na América Latina. Os referidos autores não usam essa denominação.

Bras potencialmente promove por meio de seus EPs e RIF?” e , ainda, “como os conceitos subjacentes a esses documentos mobilizam ou deixam de mobilizar interculturalidade?”. Na seção seguinte esclarecemos acerca do desenvolvimento da análise e, em seguida, apresentamos as categorias analíticas resultantes desta pesquisa.

4. ANÁLISE DE DADOS: DOCUMENTOS DO CELPE-BRAS

Apresentamos nesta seção o resultado da análise dos 160 elementos provocadores e 8 roteiros dos anos de 2016 (1ª e 2ª edição), 2017 (1ª e 2ª edição), 2018 (única edição), 2019 (1ª e 2ª edição) e 2020 (única edição). Como mencionado anteriormente neste trabalho, os EPs são, geralmente, formados por elementos verbais e não-verbais (signos visuais, placas, figuras, imagens, dentre outros) e são usados como recursos nas interações face a face do exame Celpe-Bras. A fim de analisar conceitos e abordagens de cultura e potenciais abordagens de interculturalidade subjacentes a esses documentos, selecionamos dentre esses apenas evidências discursivas que remetessem à ideia de cultura e perguntas norteadoras de relação entre elementos culturais de países – as chamadas *questões interculturais* conforme mencionado no Documento Base.

Inicialmente desenvolvi leitura analítica, isto é, uma leitura reflexiva e crítica sobre os materiais selecionados a fim de sumarizar informações e visualizar categorias em potencial, conforme recomendado em Lima e Mito (2007), paralelamente ao processo de leitura interpretativa, cujo objetivo é de "relacionar as ideias expressas nas obras com o problema para o qual se busca a resposta" (op. cit., p. 41). Apontamos nas subseções seguintes as categorias de análise que emergiram a partir das referidas leituras.

4.1 Abordagem comparativa/coletivista: “e no seu país?”

Ao realizar as leituras analítica e interpretativa, a prevalência do que chamamos neste estudo de **abordagem comparativa** foi detectada na maioria das perguntas e *questões interculturais*¹⁰⁶ indicadas nos RIF. Para ilustrar essa perspectiva, ao analisarmos o EP 1, intitulado “Em um futuro próximo” (edição 2016/1) que aborda o tema inovações tecnológicas, em especial sobre o uso de telefone, a seguinte pergunta é proposta no RIF: “*E no seu país, as pessoas trocam muito de celular? Como se relacionam com a tecnologia?*”. Esse tipo de pergunta pode implicar a assunção de uma perspectiva totalizadora tanto por parte do avaliador interlocutor quanto do participante que, visto como um representante das práticas de todo um país, é direcionado a responder de maneira igualmente totalizadora, isto é, práticas individuais de participantes são preteridas e se encoraja a explicitação de comportamentos coletivos, articulando superficialmente um tema, sem conectá-lo com outras dimensões sociais pertinentes ao tópico.

Essa mesma ocorrência é visualizada RIF do EP 2, também da 1ª edição de 2016, que aborda a manutenção de uma vida equilibrada ao sugerir a pergunta “*De que forma as pessoas em seu país buscam o equilíbrio?*”. A partir dessa pergunta, compreendemos que a interação não seja pautada no desvelar de vivências individuais do participante sobre o tema, mas buscase um padrão generalizador de comportamentos das *pessoas em seu país*. Ocorrência semelhante no EP 5 (2016/1) ao propor a pergunta “*Como as pessoas consideradas desorganizadas são vistas em seu país?*” e, também, no RO do EP 6 dessa mesma edição a pergunta “*Em sua cultura, que situações, em geral, deixam as pessoas angustiadas e (ou) sem confiança em si mesmas? Comente?*”. Devido à alta ocorrência desse tipo de abordagem, organizamos ocorrências semelhantes a essas no quadro a seguir a fim de facilitar a visualização e frequência dos dados e, também, para visibilizar a emergência dessa categoria:

¹⁰⁶ É importante ressaltar que no Documento Base há distinção entre o conjunto de perguntas nos roteiros, relativas ao material e experiências do participante sobre o tema, e questões interculturais pertinentes ao assunto. No entanto, não há explicação sobre ou distinção entre o que seria uma questão intercultural e o que seria uma pergunta.

Quadro 15: Sumarização de dados sobre abordagem comparativa/coletivista

Edição	Elemento Provocador	Perguntas dos Roteiros de Interação
2016/1	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como é a relação das pessoas com o trabalho?
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, as pessoas dão importância ao conhecimento adquirido fora da escola? Fale sobre isso.
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> E no seu país, há diferenças da educação de meninas e meninos? Há diferenças? Em que pontos?
	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país as pessoas costumam praticar atividades físicas? Quais? O que as pessoas fazem para ter uma boa qualidade de vida em seu país?
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, o que as pessoas costumam fazer para aliviar o estresse?
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Como é a cultura de consumo em seu país?
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> Como é o consumo de carne no seu país?
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> Em sua opinião, o que costuma ser mais valorizado pelas pessoas em seu país: cuidar de si ou cuidar do mundo? Fale sobre isso.
2016/2	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os cuidados pessoais mais comuns entre homens e mulheres? Exemplifique.
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como as pessoas cuidam do corpo?
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, é comum as pessoas usarem financiamento coletivo para projetos? Comente.
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> Como a música está presente na vida das pessoas no seu país? Comente.
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como as tarefas domésticas são divididas entre os membros da família?
	EP 14	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, existe algum projeto semelhante a este? Fale a respeito.
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, o déficit habitacional é uma realidade? Comente.
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os cuidados que as pessoas têm com a alimentação?
2017/1	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os esportes mais populares? E quais são os atletas mais prestigiados?
	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os esportes mais praticados ou que despertam mais interesse da população?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, seria relevante um texto como esse? Por quê?
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> O consumismo é um problema em seu país? Fale sobre isso.
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> Como a bicicleta é usada em seu país? Comente.
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os arranjos familiares mais comuns?
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, há uma tendência de as pessoas quererem ser superprodutivas? Como você explica isso?
2017/2	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, há uma polêmica relacionada à internet? Como você se posiciona frente a isso?
	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Fale sobre como são tratados os animais em seu país?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, o teatro tem perdido espaço para outros tipos de entretenimento? Comente. O teatro é uma opção de lazer popular em seu país? Comente.
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, as pessoas costumam fazer uma única compra grande para o mês todo ou pequenas compras diárias? Comente.
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> No país em que você nasceu, as pessoas, de maneira geral, se preocupam em deixar o cérebro em forma? Comente.
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> Você acha que tomar sol ou passar horas com os amigos seria considerado perda de tempo em seu país? Por quê?
EP 12	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como são as cerimônias de casamento? 	

	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, há equipamentos para a prática de exercícios físicos ao ar livre? Como são?
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> Você considera que, em seu país, o bom e o velho diálogo tem perdido espaço? Comente.
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Como é a alimentação das crianças no seu país?
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, fala-se sobre manipulação da mídia? Comente.
2018/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, com que idade as crianças começam utilizar as redes sociais? Com que finalidades?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> Como as famílias no seu país lidam com os idosos? Em seu país, existem iniciativas para levar afeto às pessoas que estão distantes de seus familiares? Conte sobre isso.
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, você acha que existem mais adeptos da caminhada ou da corrida? A que você atribui essa preferência?
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, as pessoas costumam levar marmitas? Comente. No seu país, o que é considerado um prato saudável?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, os maiores usuários das tecnologias são homens ou mulheres?
	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, todas as pessoas têm acesso à água? Há campanhas pelo uso consciente desse recurso?
2019/1	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais aparelhos eletrônicos as pessoas costumam comprar mais? Fale sobre isso.
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> E no seu país, como as pessoas manifestam suas emoções?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, a relação com os animais de estimação é diferente entre crianças e adultos? Comente.
2019/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, qual é a percepção das pessoas sobre o aquecimento global?
	EP 3	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, há um grande consumo de carne? Ou as pessoas preferem outros alimentos? Explique.
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> Como você percebe essa questão no Brasil? E em seu país? Em seu país, existem ações de orientação sobre o uso consciente das TIC? Poderia citar alguns exemplos?
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, qual é o perfil mais comum? Por quê?
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, com que idade as pessoas costumam ter filhos hoje em dia?
	EP 7	<ul style="list-style-type: none"> Como é em seu país? Há o hábito de vender, comprar ou trocar produtos? Explique.
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, as pessoas preferem atividades dentro ou fora de casa durante o inverno? Em seu país, há diferenças entre as atividades que as pessoas costumam fazer nas diversas estações do ano? Comente.
	EP 9	<ul style="list-style-type: none"> Como são os ambientes de trabalho no seu país? Explique.
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, as pessoas costumam ser gentis umas com as outras? Fale a respeito.
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> Isso também ocorre no seu país? Que tipos de arranjos são feitos? Explique.
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> Como os animais abandonados são tratados em seu país?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, há muitos imigrantes e refugiados? Em caso afirmativo, de quais nacionalidades? Em caso negativo, comente a situação em outros países. Como seu país recebe imigrantes?
	EP 14	<ul style="list-style-type: none"> Você considera que no seu país existe muita burocracia? Compare com o Brasil.
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, qual é a percepção dos jovens sobre a política? Comente.
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Como você percebe a questão do consumismo no Brasil? E em seu país? Em seu país, essas ações existem? Você poderia citar alguns exemplos?

2020/1	EP 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O sonho de ter uma casa própria é comum em seu país? Fale a respeito.
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como são as amizades no seu país? Em geral as pessoas têm muitos ou poucos amigos? Explique
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As pessoas se automedicam no seu país?
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre o direito do consumidor em seus país.
	EP 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, as mídias exercem muito poder na opinião das pessoas? Comente.
	EP 9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, quais são os principais anseios da população? Por quê?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, existem profissões consideradas obsoletas/ antigas? Quais e por quê?
	EP 14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, como é feita a manutenção do patrimônio histórico?
	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as características que melhor evidenciam a população de seu país?
	EP 18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No seu país, em relação a compromissos com horário marcado, como as pessoas se comportam? Chegam sempre no horário? Atrasam um pouco? Se irritam com atrasos? ▪ Ainda sobre o seu país, há a cultura da pontualidade nos serviços públicos ou privados (serviços contratados, transportes coletivos, atendimento em órgãos públicos etc.)? Comente.
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como as questões de saúde mental são abordadas em seu país?
EP 20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os idosos são tratados em seu país? 	

Fonte: perguntas extraídas dos roteiros de interação face a face das edições dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020

Apesar da preponderância do que compreendemos neste estudo como abordagem comparativa, há casos de modalização da linguagem (sublinhadas e destacadas em negrito), como na pergunta do RIF do EP 8 da edição 2017/1 “*Que outras práticas de redução da ansiedade são comuns no seu país?*” ou, ainda, como no EP 12 dessa mesma edição ao propor “*Se você pudesse mudar algum aspecto do trânsito da sua cidade, o que você mudaria? Por quê?*”. Há, ainda, variações que parecem mais adequadas para perguntar sobre a frequência de uma ação, como no EP 13 (2017/1), “*Em seu país, é comum as pessoas consultarem a internet em vez de um profissional de saúde para tratar doenças? Comente.*” Perguntas e questões interculturais elaboradas dessa maneira denotam maior cuidado em evitar totalizações, uma vez que propiciam o desvelar de experiências individuais dos participantes, tais como nas seguintes construções “*na cidade onde você mora; na sua experiência; é comum encontrar no seu país; em geral quais são...*” dentre outras.

Notamos que em roteiros mais recentes (2019/1 e 2019/2) há gradual substituição da expressão “*e no seu país*” no início de perguntas para, em seu lugar, o uso de expressões como “*na sua opinião*”. Essa pode ser considerada uma mudança sutil na elaboração de perguntas, mas que, em nossa leitura, certamente se alinha com mais expressividade com os pressupostos

teóricos acerca de cultura indicados no Documento Base, reconhecendo os participantes como sujeitos históricos que são e agem através da linguagem (cf. MENDES, 2012).

A exploração de aspectos culturais do Brasil a partir de comparações superficiais ou meramente especulativas, conforme aponta Negri (2019, p. 126), é geralmente abordada em perguntas como “*em sua cultura, como é?*” ou “*e no seu país?*”. Desse modo, compreendemos, em convergência com o proposto por essa autora, que para mobilizar interculturalidade é preciso ir além de tal superficialidade, mas a comparação pode ser pensada “[...] como um espaço de abertura para questionamentos referentes a representações de Brasil(eiros), “[c]onsiderando a perspectiva de interculturalidade [...] como uma prática problematizadora de questões pré-estabelecidas e, de certo modo, generalizáveis [...]”. (NEGRI, 2019, p. 144)”

Conforme pontuado por Negri (2019), embora os elementos provocadores sejam documentos de circulação nacional, podem promover representações não condizentes com a realidade da população brasileira. Os EPs podem funcionar, segundo a autora, como um “agente de construção de representações sociais” e, assim, direcionar, ou não, para uma abordagem intercultural. Na leitura de Negri (2019), por meio da abordagem intercultural seria possível problematizar representações, especialmente numa visão de interculturalidade apoiada em uma prática pedagógica crítica que questiona e aprofunda discussões sobre o que é ser Brasil(eiro).

Na próxima subseção apresentamos outra categoria analítica com foco na abordagem de cultura nos referidos documentos.

4. 2 Cultura em perspectiva essencializadora: “E na sua cultura”

Outro resultado da análise empreendida neste estudo foi a noção de cultura em perspectiva essencializadora, entendida neste estudo em consonância com o proposto por Gerd Baumann (1996) ao indicar que **a interpretação de regular/convencional de comportamentos de participantes como consequência de suas nacionalidades é uma perspectiva inadequada**. No contexto do exame Celpe-Bras, essa abordagem pode ocorrer com mais facilidade a partir da realização de perguntas em uma interação face a face como “No Brasil, fazemos isso e na sua cultura, como fazem?” como se o local de nascimento e nacionalidade de um(a) participante operassem como preditores de comportamentos e ações ou, ainda, como se fosse possível isolar uma cultura, obter amostras comportamentais e usá-

las como explicação para uma conduta. Esse posicionamento é contraditório com os pressupostos teóricos mobilizados pelo Documento Base, considerando-se que “**há culturas dentro de culturas**, histórias dentro de histórias, vidas dentro de vidas”. (MENDES, 2012¹⁰⁷, p. 359, grifo nosso).

Na análise do RIF do EP 2 da edição 2016/1, sobre o tema manutenção de uma vida equilibrada, a seguinte pergunta é proposta “*Sua cultura tende a privilegiar uma vida equilibrada?*” percebe-se tanto uma abordagem comparativa/coletivista como uma compreensão de cultura de maneira essencializada, isto é, como se o termo cultura conotasse coerência ou uniformidade de um grupo. Reforçamos a noção de Baumann (1996) que “cultura não é uma coisa real, mas uma noção abstrata e puramente analítica. Não causa comportamento, mas resume uma abstração a partir dela e, portanto, não é nem normativa e nem preditiva”. (BAUMANN, 1996, p. 11, tradução nossa¹⁰⁸). Essa compreensão de cultura explicitada no RIF alinha-se à noção de comunicação ‘monocultural’ proposta por Bennett (1998), que é baseada na similaridade, isto é, na pressuposição de que valores compartilhados por membros de uma cultura propiciariam previsão de respostas. Aplicada no contexto do Celpe-Bras, essa perspectiva encoraja que interagentes tomem determinadas suposições como certas e, assim, diferenças sociais, ou as ‘diversidades diversas’ (cf, DERVIN, 2017), são desencorajadas.

No EP 13 (2016/1) sobre a educação de meninos e meninas, a seguinte pergunta é proposta no RIF “*E quais são as principais diferenças culturais entre homens e mulheres?*”. Essa pergunta apresenta pontos sensíveis. Primeiramente, pode induzir o participante a incorrer em generalizações e tratar diferentes práticas sócioeducacionais como diferenças culturais, ocultando ou minimizando a discussão sobre gênero e poder nas sociedades – noções tão caras àqueles que tem como objetivo a promoção da interculturalidade. Além disso, perguntamo-nos qual a finalidade em apontar diferenças culturais entre homens e mulheres (já pressupondo sua existência) atribuídas à educação.

Como dito anteriormente, no âmbito de PLE, mais especificamente em um exame como o Celpe-Bras e considerando seu potencial redirecionador, corremos o risco de superenfatizar e, ao mesmo tempo, simplificar o que de fato é cultura brasileira. Um exemplo de possibilidade dessa ocorrência é visualizado no EP 13(2016/1), considerando o risco de mobilizar generalizações e/ou totalizações comportamentais de ‘brasileiros’ e de estrangeiros, recorrendo

¹⁰⁷ Conforme mencionamos anteriormente, Mendes (2012) é uma das principais referências teóricas do Documento Base.

¹⁰⁸ Trecho original: “[...] culture is not a real thing, but an abstract and purely analytical notion. It does not cause behaviour, but summarizes an abstraction from it, and is thus neither normative nor predictive. (BAUMANN, 1996, p. 11).

à territorialidade como característica preditiva do comportamento. As perguntas orientadoras referentes a esse EP apresentam uma perspectiva reducionista de cultura, como também parecem ocultar discussões importantes referentes a sexismo, gênero e poder.

Outro tipo de generalização semelhante a essa foi identificado no RIF do EP 11 da edição 2016/1, mais especificamente na seguinte pergunta proposta “*Os brasileiros adoram o Facebook. Você tem uma explicação para isso? Em seu país, é comum as pessoas usarem redes sociais? Fale sobre isso.*” Nessa mesma vertente encontramos no EP 1 intitulado “Pátria da prancha”, da edição 2017/1, o seguinte texto (os grifos são nossos): “Por influência da nova geração de surfistas profissionais [...] o Brasil, **eternamente conhecido** como o país do futebol, agora **idolatra** o *surf* e vibra com as boas ondas mundo agora”. O reforço ao estereótipo do Brasil como país do futebol já foi objeto de pesquisa no estudo de Negri (2019) que, baseando sua análise na teoria de representações proposta por Moscovici (2015), afirma que “a interação pode ser interpelada por representações de Brasil e/ou do povo brasileiro, que podem ser baseadas em estereótipos” (op. cit., p. 132). Dessa forma, esse roteiro não apresenta perguntas que potencializem indagações ou problematizações acerca do estereótipo do Brasil tanto como ‘adoradores do *Facebook*’ ou como ‘país do futebol’. No caso do EP 1 em destaque, o que ocorre é a apresentação de dois estereótipos, isto é, de acordo com esse EP, o Brasil deixa de ser um país “eternamente conhecido como o país do futebol” para ser um país que idolatra o surf. Nesse sentido corroboramos o estudo de Negri (2019) ao apontar que esse tipo de representação se refere a uma noção generalizadora de que todos os brasileiros gostam de futebol e, neste caso, que passaram a *idolatrar* o surf.

Devido à alta frequência desse tipo de abordagem e, conseqüentemente dessa concepção de cultura, apresentamos perguntas semelhantes encontradas nos RIF, organizadas no quadro a seguir para facilitar a visualização e leitura desses dados:

Quadro 16: Sumarização de dados sobre cultura em perspectiva essencializadora

Edição	Elemento Provocador	Perguntas dos Roteiros de Interação
2016/1	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, o que é importante para ter “uma vida plena e feliz”?
2016/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, o que costuma ser mais valorizado: o sucesso na vida pessoal ou na vida profissional? Comente.

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, como o fracasso é visto?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a vaidade é vista em sua cultura? Fale sobre isso.
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, o que se considera como “moradia digna e adequada”?
2017/1	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, quais são os rituais praticados quando uma criança nasce?
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é vista a meditação na sua cultura? Fale sobre isso.
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No Brasil, algumas pessoas costumam criar estratégias para não esquecer um compromisso (exemplos: amarrar uma fitinha no dedo, usar o relógio no outro braço, escrever na palma da mão etc). Existe essa prática na sua cultura?
2017/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, é comum as pessoas terem animais de estimação? Comente.
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente.
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua cultura, como são vistas as pessoas que não se casam?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, como é vista a doação de órgãos? Comente.
2018/2	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você considera que certas culturas podem favorecer, ou não, a invisibilização de alguns profissionais? Comente.
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é considerado assédio pode variar entre as culturas? Comente.
	EP 18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, a situação da foto também acontece? Comente ▪ Em sua cultura, há papéis definidos para homens e mulheres na educação dos filhos? Se sim, que papéis são esses? ▪ Em sua cultura, que outras pessoas são responsáveis pelos cuidados com as crianças além da mãe e do pai?
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, em que faixa etária uma pessoa é considerada adolescente? Esse período se alterou nos últimos anos? Comente.
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que curiosidades e superstições sobre o que dá azar no dia do casamento existem em sua cultura? ▪ Essas tradições de casamento também existem na sua cultura? Comente.
2019/1	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua cultura, como é visto o trabalho voluntário?
	EP 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a mentira é vista em sua cultura? Comente.
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, quem costuma ser responsável pelos cuidados com um recém-nascido? Comente. ▪ Em sua cultura, quais são os rituais adotados quando uma criança nasce?
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que maneira as pessoas de sua cultura se relacionam com o sonho? Comente.
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, as pessoas costumam valorizar os diferentes sentidos na hora do preparo e do consumo do alimento? Explique.
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, as pessoas têm amuletos da sorte? Fale sobre isso.
2019/2		Não houve ocorrência
2020/1	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é visto o envelhecimento na sua cultura?

Fonte: perguntas extraídas dos roteiros de interação face a face das edições dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020

Essas ocorrências evidenciam a ideia de cultura como explicação ou, como nos termos de Eriksen (2001), de “cultura como um cobertor aconchegante”. Na pergunta do EP 5 da 2ª edição de 2017, “*Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente*”. Qual seria o objetivo desse tipo de questão e seus desdobramentos para a interação? Se pensarmos nas possibilidades de respostas, em caso afirmativo, o participante apontaria o que considera como um país/local de cultura machista e faria, portanto, juízo de valores sobre essas culturas. Em caso negativo, diria que não acredita que existam culturas mais machistas que outras e, provavelmente, o direcionamento da discussão seria outro. Ao fazer esse tipo de pergunta, avaliadores precisam estar preparados para diferentes respostas, especialmente porque abordagens dessa natureza potencialmente induzem participantes a apontarem práticas que consideram negativas, sem o aprofundamento ou criticidade que esse tema em questão demanda – desse modo nos tornaríamos meros “comentadores de assuntos” (FANJUL, 2012).

Esse tipo de *questão intercultural* parece estar alinhado ao conceito de interculturalidade funcional apontada por Tubino (2005), uma vez que promove o diálogo entre os interagentes, mas não se vislumbra uma discussão a respeito de estigmatizações e ou injustiças sociais referentes ao machismo, tema abordado no EP em questão. Por outro lado, a pergunta seguinte no referido RIF pode propiciar uma discussão mais complexa sobre o tema ao pedir a perspectiva do participante sobre o machismo em seu país: “*Você considera que o machismo é uma questão que precisa ser discutida em seu país? Por quê?*”. Essa abordagem parece propiciar maior problematização sobre o tema, uma vez que se distancia do uso de cultura como explicação e motiva o examinando a expor e justificar sua perspectiva.

Há de se refletir sobre o desafio para promoção da interculturalidade, se este for considerado um objetivo do exame, enfrentado por avaliadores do Celpe-Bras ao utilizarem documentos orientadores da interação face a face pouco convergentes com os pressupostos teóricos norteadores desse exame. O Documento Base foi fundamentado em propostas teóricas, como a de Mendes (2012) que advogam pela quebra da inclusão, em materiais de PLE, de "amostras de cultura", isto é, como produtos de um modo de vida ou comidas típicas. No entanto, no volume de dados selecionado e analisado neste estudo visualizamos que a calibragem entre os pressupostos teóricos e os documentos norteadores da interação face a face ainda requerem ajustes significativos para atingir um nível harmônico. Isso pode ser justificado

pelo fato de o Documento Base ter sido recentemente publicado e é possível que nas próximas edições os EPs e RIF possam estar mais alinhados com os pressupostos teóricos apontados no referido documento.

Na próxima seção buscamos responder à pergunta sinalizada no início deste capítulo: *que tipo de interculturalidade o exame Celpe-Bras potencialmente promove por meio de seus EPs e RIF?* e, ainda, *“como os conceitos subjacentes a esses documentos mobilizam ou deixam de mobilizar interculturalidade?”*.

4. 3 O Celpe-Bras propicia interculturalidade? Que interculturalidade é essa?

Reconhecendo a delimitação deste estudo em relação ao volume de dados analisados, buscamos responder às seguintes perguntas *“os documentos orientadores para a realização da parte oral do exame Celpe-Bras podem ser considerados catalisadores de interculturalidade em PLE?”* e, em caso afirmativo, *“que tipo de interculturalidade?”*. O interesse em pesquisar esses documentos sob perspectiva da interculturalidade não é inédita. Negri (2019) focalizou representações sobre o Brasil e povo brasileiro visibilizadas nos elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe-Bras. Para essa autora, na maioria dos casos, esses documentos apresentavam generalizações acerca do Brasil(eiros) e foram poucos os casos em que as perguntas indicadas nos roteiros orientavam para uma interação pela perspectiva da interculturalidade.

Concordamos com Negri (2019) ao afirmar que pesquisas com foco no exame Celpe-Bras podem contribuir para três amplas dimensões do ensino de PLE: (1) futuras aplicações do exame e cursos de formação e capacitação de avaliadores; (2) pedagogia de PLE e (3) produção de materiais didáticos de PLE, especialmente porque “[s]endo o único instrumento oficial de avaliação da proficiência da língua portuguesa do Brasil, esse exame constitui-se como central no que tange o processo de ensino-aprendizagem de PLE, no sentido de mediador do processo de expansão da área de PLE.” (NEGRI, 2019, p. 35). Assim, tal como tencionado pela autora, colocamo-nos em “um lugar de reflexão para a ação”. Neste trabalho, mais especificamente interessou-nos analisar a mobilização do conceito e abordagens de cultura e interculturalidade nesses documentos, reconhecendo potenciais impactos desse exame para as três dimensões citadas por Negri (2019).

Em que pese o volume de dados analisados neste estudo, compreendemos que **em poucos casos os documentos orientadores para a realização da parte oral do exame Celpe-Bras podem ser considerados catalisadores de interculturalidade em PLE**, tendo em vista que **há tendência nas perguntas e questões interculturais presentes nos roteiros de interação em visibilizar o que está na superfície das culturas, com pouca conexão com a vida real dos indivíduos e de suas lutas políticas e, assim, o engessamento de cultura é recorrente**, posicionamento discutido por Maher (2007) em relação à noção de cultura.

Retomamos a orientação no Documento Base de que o roteiro não deve ser seguido mecanicamente, mas cabe ao avaliador-interlocutor considerar as respostas dos participantes, “podendo, para isso, alterar o roteiro, a fim de contribuir para a manutenção da validade da Parte Oral” (BRASIL, 2020b, p. 47). Dentre as alterações propostas nesse documento, referenciadas por Furtoso (2011), encontramos as seguintes possibilidades: (1) mudança na ordem das perguntas para manutenção do fluxo natural, (2) complementação ou desdobramento das perguntas sugeridas no roteiro, (3) reformulação de uma pergunta no caso de o participante não ter escutado/compreendido a questão ou (4) eliminação de perguntas que já foram contempladas em respostas anteriores pelo participante. Em nossa perspectiva, alterações mais robustas são necessárias para que avaliadores possam atuar em convergência com a teoria articulada e assumida pelo exame e não sejam considerados apenas ‘comentadores de assuntos e fatos’ (FANJUL, 2012).

Para a promoção da interculturalidade, especialmente em seu viés crítico, é preciso compreender e mobilizar a noção de cultura diferentemente do que tem sido feito nos documentos do Celpe-Bras avaliados neste estudo, compreendendo interculturalidade como um processo interminável de luta ideológica contra identidades sólidas, assimetrias injustas de poder, discursos discriminatórios, discursos de nacionalismo banal, etnocentrismo e várias formas de -ismo (DERVIN, 2017). Para consolidação desse objetivo, é crucial o distanciamento de generalizações comportamentais que se fundamentam majoritariamente a partir da nacionalidade de participantes e suas culturas para uma noção de circunscrição dos sentidos produzidos às práticas dos atores sociais. A fim de atingir maior convergência com os pressupostos teóricos aludidos, elencamos como alternativa, a reestruturação das perguntas selecionadas para este estudo com potencial para reflexões e possíveis desdobramentos para o ensino de PLE, utilizando como base contextual o exame Celpe-Bras, entrelaçados com os pressupostos teóricos fundantes e aludidos no Documento Base:

- Afastamento da apresentação de culturas como “ilustração ou curiosidades culturais” (MENDES, 2015)
- Reconhecimento de que cultura não é homogênea, mas que é construída e reconstruída em fluxos e contatos com outras culturas (MENDES, 2015)
- Assunção da relação intrínseca entre a língua e os contextos culturais que a abrigam (MENDES, 2012)
- Reconhecimento dos examinandos como sujeitos históricos que são e agem através de sua própria língua e da língua em processo de aprendizagem (MENDES, 2012)
- Desenvolvimento de materiais que rompam com a noção de cultura como um modo de vida, comidas típicas, tradições, crenças e artefatos (MENDES, 2012, 2015, *passim*)

Além disso, compreendemos tal como apontam Dervin e Simpson (2021) a complexidade em definir interculturalidade, uma tarefa que pode resultar, em muitas ocasiões, em falhas e frustrações, haja vista que a delimitação de uma lista de características desse fenômeno ou de competências necessárias que indivíduos devem apresentar para desenvolvê-la são definições apresentadas a partir de um poder simbólico exercido por indivíduos que representam interesses e instituições em seus próprios benefícios. A partir disso, cabe-nos a tarefa de questionar o que tem sido articulado e proposto como interculturalidade e, nesse sentido, Dervin (2021, p. 7, tradução nossa¹⁰⁹) indica que precisamos (1) “[...] drenar o pântano de clichês sobre interculturalidade na pesquisa e na educação, que foram criados desde os anos 1950.”

Ademais, ressalta-se que como construção ideológica, (2) “a interculturalidade não pode deixar de ser abordada sem considerar como é entendida e utilizada em relação ao espaço dos discursos e realidades do capitalismo e da política neoliberal global - aspectos que devem ser discutidos abertamente, questionados e/ou rejeitados.” (op. cit., tradução nossa¹¹⁰). Indicamos, resumidamente, algumas considerações apontadas por esse autor em leitura questionadora sobre interculturalidade:

¹⁰⁹ Trecho original: We need to drain the swamp of clichés about interculturality in research and education that were created since the 1950s. (DERVIN, 2021, p. 7).

¹¹⁰ Trecho original: 2. As an ideological construct, interculturality cannot but be tackled without considering how it is understood and used in relation to the space of discourses and realities of capitalism as well as global neoliberal politics – aspects that must be discussed openly, questioned and/or rejected.” (DERVIN; SIMPSON, 2021, p. 7)

- **O que/quem quer que seja descrito como intercultural não é necessariamente intercultural:** interculturalidade é sempre um ponto de vista, pois a atribuição de qualidade a coisas, pessoas ou relações como interculturais depende de quem as rotula como tal e essa atribuição pode não ser partilhada por outros indivíduos.
- **Interculturalidade não diz respeito ao encontro ou choque de culturas:** o uso e abuso da noção de cultura pode facilmente superestimar a complexidade do ser humano, como se cultura fosse “natural” ou “parte de nosso DNA” e, portanto, imutável. Ao fazer comparações “entre culturas”, hierarquias são criadas e determinadas características são apontadas como superiores por aqueles que detêm o poder para fazer isso.
- **Interculturalidade não significa suprimir, dissimular ou superar estereótipos:** levando em consideração que estereótipos são elementos instáveis, que podem emergir de diferentes formas em diferentes momentos, e como produtos de nossas emoções diante de uma experiência, não podem ser realmente suprimidos ou destruídos, mas que estão em constante reconfiguração.
- **Interculturalidade não é sobre adaptar-se a uma outra cultura:** interculturalidade deve ser entendida como resultado de negociações e de diálogos críticos e reflexivos e não, meramente, um “copia e cola” (expressão original apontada pelo autor).
- **Interculturalidade não é representada por questionamentos típicos baseados em estado-nação, identidade e língua nacional:** Dervin (2021) aponta que perguntas formuladas como “de onde você é?”, “qual/como é sua cultura?”, “qual sua língua materna” não permitem que a interculturalidade aconteça, mas criam hierarquias e podem transformar-se em “inquéritos policiais” e, até mesmo, forçar que interagentes compartilhem dados pessoais sem que eles se sintam à vontade, por algum motivo, para isso.
- **Interculturalidade não corresponde aos conceitos e noções atualmente usadas globalmente para pesquisar e/ou ensinar sobre esse fenômeno:** coletivismo, individualismo, choque cultural, democracia, cidadania intercultural, competência intercultural, mente aberta, respeito e tolerância foram termos elencados pelo autor como os mais usados mundialmente para falar sobre interculturalidade e, no entanto, apresentam significados distintos para diferentes indivíduos, podem ter conotação diferente em algumas línguas e, por fim, negam a interculturalidade por impor ao mundo ideólogos ocidentais.

Levando em consideração as reflexões sobre interculturalidade desenvolvidas até este ponto, na seção seguinte apresentamos alternativas pedagógicas – reflexões e possíveis encaminhamentos para o ensino de PLE – mencionadas anteriormente.

4.4 Reflexões e possíveis encaminhamentos para o ensino de PLE: um caminho em direção à interculturalidade

[...] la interculturalidad no va a venir hacia nosotros, nosotros todos tenemos la necesidad y la responsabilidad de buscarla, de construirla.
(WALSH, 2005, p. 63).

Nesta seção apresentamos discussões e possibilidades outras de compreensão dos termos cultura e interculturalidade no ensino de PLE. Cabe, novamente, ressaltar que não é nossa intenção desvelar “verdades” ou, ainda, oferecer pontos finais para compreensão desses termos em práticas de ensino e aprendizagem em LE. Em alinhamento com a proposta de uma Linguística Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), na qual **INDisciplina** (grafia original) representa o rompimento de “[...] limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis.” (op.cit., p. 26), interessa-nos desestabilizar emaranhados conceituais engessados, em busca de movimento, de novos olhares, priorizando cultura e interculturalidade em movimento no ensino de Português Língua Estrangeira.

Ressaltando, uma vez mais, a relevância do Celpe-Bras, no âmbito do PLE, como (re)direcionador de práxis de ensino de aprendizagem, elaboração de materiais didáticos, formação de professores e de ser considerado como referência para outros processos avaliativos do exterior (cf. BRASIL, 2020b), destacamos que as Sessões de Orientação para a Parte Oral do Exame podem ser consideradas como “*materiais de estudo para futuros estudantes de português como língua adicional*”, conforme pontuado no Roteiro de interação face a face da última edição (2020/1). Esse posicionamento é corroborado por Schlatter e Scaramucci (2021) ao afirmarem que o exame tem gerado impacto na qualificação do ensino e, também, na formação de professores. Para essas autoras, “o investimento continuado na formação de avaliadores e de professores, que abrange as reuniões para a correção do exame, cursos de capacitação e desenvolvimento de pesquisas, gerou mudanças em metodologias, materiais didáticos, currículos e programas de ensino e em concepções e práticas de aprender e ensinar”. (SCHLATTER; SCARAMUCCI, 2021, p. 126-127).

Nosso objetivo nesta seção é de apresentar alternativas pedagógicas (princípios teóricos) com potencial para reflexão referentes aos conceitos e abordagens de cultura e interculturalidade no ensino de PLE. Justificamos essa escolha pelo intuito de contribuir para a formação inicial e continuada de professores de Português como Língua Estrangeira. Como aponta Negri (2019, p. 22), “existe a necessidade de que investigações abordem o Celpe-Bras como forma de contribuir para futuras práticas pedagógicas, no âmbito da interculturalidade e do ensino crítico e, além disso, de que

“[...] é relevante tomar ciência de estudos que focalizassem questões que constituem a cultura brasileira e o ser brasileiro, principalmente no que tange ao ensino de PLE e o processo de formação de professores de PLE, uma vez que mobilizamos estereótipos e representações calcadas em generalizações como motivadoras/orientadoras de uma educação intercultural.” (NEGRI, 2019, p. 125)

Levando em consideração esse objetivo, apresentamos a seguir propostas de reestruturação das perguntas e *questões interculturais*, aludidas nos roteiros de interação face a face do exame Celpe-Bras dos anos de 2016 a 2020 e selecionadas para este estudo, com vistas ao desenvolvimento da interculturalidade, buscando ecoar, em especial, as vozes do Sul apresentadas neste estudo. Nesse sentido, cabe enfatizar que “interculturalidade assume um sentido que não se limita às relações entre indivíduos e grupos culturalmente diferentes, mas um sentido mais amplo no qual a existência e a relação de conhecimentos, saberes, pensamento e diferentes práticas simbólicas e sociais são incluídas.” (WALSH, 2005, p. 58, tradução nossa¹¹¹).

A seguir apresentamos as reestruturações das perguntas selecionadas para este estudo considerando cultura como um processo híbrido de contínuo contato e (re)construção no âmbito do EALE.

¹¹¹ Trecho original: [...] la interculturalidad asume un significado que no queda limitado a las relaciones entre individuos y grupos culturalmente distintos, sino un significado más amplio en el cual está incluida la existencia y el relacionamiento de conocimientos, saberes, pensamientos y prácticas simbólicas y sociales distintas. (WALSH, 2005, p. 58).

4.4.1 Cultura: um processo híbrido de contínuo contato e (re)construção

A fim de desenvolver propostas alternativas de interação que propiciem afastamento da abordagem de cultura como ilustração, curiosidades ou como um bloco homogêneo em práxis de ensino de PLE, apresentamos nesta subseção uma tentativa de materialização da noção de cultura como um processo híbrido de contínuo contato e (re)construção entre culturas na reescrita das perguntas elencadas na seção 4.2 Cultura em perspectiva essencializadora. Essa é uma proposta desenvolvida a partir da orientação de Eriksen (2001), para quem no lugar de ‘invocar cultura’ ou, ainda, encobrir certas práticas sob o “cobertor enganosamente aconchegante de cultura” (ERIKSEN, 2001, p. 142), é recomendado usar termos mais apropriados e diretos.

Nesse sentido, se o tema da interação for referente a artes locais, no lugar de dizer “*na sua cultura ou, ainda, no seu país...*”, podemos optar pelo uso de “*nas artes locais que você conhece*”, articulando um tipo de interação que prioriza o compartilhamento de perspectivas e saberes do participante, livre de marcas rasas de identificação Assim, tanto como avaliadores no exame Celpe-Bras como em práticas de ensino em PLE, poderíamos usar expressões mais apropriadas para interação com o outro, reconhecendo examinandos/aprendentes como sujeitos históricos que agem através de sua própria língua e da língua em processo de aprendizagem, tais como:

- Na sua experiência, como tem sido...
- Na sua perspectiva, como é...
- Como você avalia/vê a questão...
- Você já passou pela experiência de...
- Você acredita que essa ocorrência seja comum...
- O que você entende que seja...
- Esse tipo de ocorrência é comum no seu cotidiano...

A formulação de pergunta por parte de avaliadores a partir desse tipo de expressão parece-nos mais efetiva para atingir os objetivos do referido exame e de práticas avaliativas em geral em PLE, tendo em vista que a orientação do Documento Base é de busquemos “**simular práticas de uso da língua falada semelhantes àquelas que o participante poderá vivenciar**

em seu cotidiano” ou, ainda,” a fim de “**simular uma interação autêntica**” (BRASIL, 2020b, p. 32, grifo nosso). Além da modalização da linguagem com vistas ao afastamento de totalizações e generalizações, a particularização da interação, isto é, enfatizar experiências e perspectivas de indivíduos (e não de um país/uma cultura como um bloco/todo) se aproximaria mais de uma interação real/autêntica.

Diferentemente de um uma abordagem totalizadora, como vimos no caso da pergunta “*E no seu país, as pessoas trocam muito de celular? Como se relacionam com a tecnologia?*” do EP 1 “Em um futuro próximo” (edição 2016/1), é possível deixar de conduzir a interação a partir de uma abordagem coletiva – marcada pela expressão “*E no seu país...*” – para ser reformulada em consonância com uma abordagem centrada no indivíduo: **E você...** “Conte-me sobre sua relação com a tecnologia, você usa celular? Com que frequência? Que outro tipo de tecnologia é comum no seu cotidiano”. **O foco deixaria de ser na especulação do uso coletivo para privilegiar experiências e conhecimentos do indivíduo na interação.** Ao nos posicionarmos dessa maneira, [...] reconhecemos a necessidade de se explorar aspectos culturais do Brasil para além de uma comparação superficial ou meramente especulativa que, geralmente, é abordada por perguntas como: “em sua cultura, como é?” ou “e no seu país?”. (NEGRI, 2019, p. 126).

A ênfase na interação comparativa ou meramente especulativa está em maior convergência com o proposto por Bennett (1998) e Hofstede¹¹², haja vista que propõem a ideia da existência de uma suposta característica nacional e, desse modo, invisibilizamos ou ocultamos o poder de agência de indivíduos ou, ainda, solidificamos (em oposição à perspectiva de liquidez de Bauman) identidades em interações em exames ou práticas avaliativas de LE.

Optar por estabelecer uma interação a partir de “marcas rasas de identificação”, isto é, identificar e marcar um indivíduo ou suas culturas a partir do país de origem, idade, status social, nacionalidade, dentre outros, é uma prática dissonante da proposta de interculturalidade (em especial, mas não exclusivamente, à articulada pelas vozes do Sul) porque ao desenvolver uma interação ou justificar ruídos e mal-entendidos entre indivíduos levando em conta, meramente, suas origens é tanto uma radicalização do diferencialismo como também é a exacerbação de uma lógica de filiação e fronteiras e, portanto, a própria negação da **ideia de interculturalidade, isto é, da tensão entre singularidade e universalidade, conforme**

¹¹² Apesar de essas propostas não serem focadas no EALE, são utilizadas por muitos pesquisadores dessa área e, potencialmente, estudos baseados nessas pesquisas influenciam práxis de professores de PLE.

pontuado por Abdallah-Preteille (2006). Vale mais uma vez pontuar o que Chin (2017) afirmou sobre a necessidade de considerar que **um indivíduo fala por si mesmo, em vez de considerá-lo como um mero representante de uma raça / etnia / nação / cultura.**

Com essas considerações em foco, buscamos reestruturar as perguntas selecionadas anteriormente com o objetivo de priorizar vivências, saberes e conhecimentos de indivíduos, desvinculando-os de pertencimentos a culturas ou países, mas numa abordagem que busca a harmonização em relação aos pressupostos teóricos basilares do exame em questão, conforme apontamos no quadro a seguir:

Quadro 17 - Propostas alternativas para perguntas e questões interculturais do Celpe-Bras

Edição	Elemento Provocador	Perguntas originais dos Roteiros de Interação	Reescrita
2016/1	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, o que é importante para ter “uma vida plena e feliz”? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para você, o que é importante para ter “uma vida plena e feliz”?
2016/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, o que costuma ser mais valorizado: o sucesso na vida pessoal ou na vida profissional? Comente. ▪ Em sua cultura, como o fracasso é visto? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que você considera como prioritário: o sucesso na vida pessoal ou na vida profissional? Comente. ▪ Como você lida com o fracasso?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a vaidade é vista em sua cultura? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você ou pessoas próximas a você lida(m) com vaidade? Sente-se à vontade para falar sobre isso?
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, o que se considera como “moradia digna e adequada”? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você poderia falar sobre o que considera como ‘moradia digna e adequada’ a partir de suas experiências?
2017/1	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, quais são os rituais praticados quando uma criança nasce? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você participou de ou presenciou alguma cerimônia especial de nascimento de crianças?

	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é vista a meditação na sua cultura? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você vê a meditação? É comum ver pessoas meditando no seu bairro ou na sua cidade?
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No Brasil, algumas pessoas costumam criar estratégias para não esquecer um compromisso (exemplos: amarrar uma fitinha no dedo, usar o relógio no outro braço, escrever na palma da mão etc). Existe essa prática na sua cultura? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ É comum algumas pessoas criarem estratégias para não esquecer um compromisso. Em algumas regiões do Brasil, por exemplo, amarra-se uma fitinha no dedo, usa-se o relógio no outro braço, escreve-se na palma da mão. E você, tem essa prática? Já viu alguém usar algo semelhante?
2017/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, é comum as pessoas terem animais de estimação? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você tem animais de estimação? Na sua família, alguém tem ou já teve algum? Comente.
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua opinião, há culturas mais machistas que outras? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você sabe o que é machismo? Em sua opinião, o que seria considerado uma prática machista?
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua cultura, como são vistas as pessoas que não se casam? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que o casamento significa para você?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, como é vista a doação de órgãos? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A doação de órgãos é comum no lugar onde você vive?
2018/2	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você considera que certas culturas podem favorecer, ou não, a invisibilização de alguns profissionais? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você considera ser possível a invisibilização de alguns profissionais em determinadas sociedades? Comente.
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é considerado assédio pode variar entre as culturas? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O que é considerado assédio pode variar entre contextos/ambientes? Comente.
	EP 18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, a situação da foto também acontece? Comente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você já vivenciou ou presenciou a situação da foto? Comente

		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, há papéis definidos para homens e mulheres na educação dos filhos? Se sim, que papéis são esses? ▪ Em sua cultura, que outras pessoas são responsáveis pelos cuidados com as crianças além da mãe e do pai? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua experiência, acredita que há papéis definidos para homens e mulheres na educação dos filhos? Se sim, que papéis são esses? ▪ Na sua opinião, que outras pessoas são responsáveis pelos cuidados com as crianças além da mãe e do pai?
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, em que faixa etária uma pessoa é considerada adolescente? Esse período se alterou nos últimos anos? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No país onde você nasceu ou no qual você vive agora, em que faixa etária uma pessoa é geralmente considerada adolescente? Esse período se alterou nos últimos anos? Comente.
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Que curiosidades e superstições sobre o que dá azar no dia do casamento existem em sua cultura? ▪ Essas tradições de casamento também existem na sua cultura? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você já ouviu falar sobre curiosidades e superstições sobre o que dá azar no dia do casamento? ▪ Essas tradições de casamento também são comuns no local onde você nasceu ou no qual você vive agora? Comente.
2019/1	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Na sua cultura, como é visto o trabalho voluntário? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você vê o trabalho voluntário?
	EP 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como a mentira é vista em sua cultura? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você vê/considera a mentira?
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, quem costuma ser responsável pelos cuidados com um recém-nascido? Comente. ▪ Em sua cultura, quais são os rituais adotados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entre seus familiares e amigos, quem costuma ser responsável pelos cuidados com um recém-nascido? Comente. ▪ Você conhece algum costume que é feito após o nascimento de uma criança? (por exemplo: furar a orelha da criança)

		quando uma criança nasce?	
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que maneira as pessoas de sua cultura se relacionam com o sonho? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ De que maneira você se relaciona com o sonho? Comente.
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, as pessoas costumam valorizar os diferentes sentidos na hora do preparo e do consumo do alimento? Explique. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você costuma valorizar os diferentes sentidos na hora do preparo e do consumo do alimento? Explique.
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em sua cultura, as pessoas têm amuletos da sorte? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você tem um amuleto da sorte? Caso não, conheceu alguém que já teve um? Fale sobre isso.
2019/2		Não houve ocorrência	
2020/1	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é visto o envelhecimento na sua cultura? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você vê a questão do envelhecimento? E no seu grupo de amigos ou familiares como ela é vista?

Fonte: perguntas extraídas dos roteiros de interação face a face das edições dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020

A reescrita das perguntas e *questões interculturais* desses roteiros de interação foi desenvolvida priorizando o que Dervin e Machart (2015) afirmam ser mais apropriado ao abordar culturas, que é a liberação de indivíduos de pertencimento a uma cultura. Em outras palavras, é **propiciar que o sujeito possa abrir mão de sua suposta/imposta cultura e que expresse sua própria voz**. Essa abordagem subjetivista parece ser uma alternativa plausível frente à abordagem comparativista/coletivista encontrada nessas ocorrências, em especial em substituição a perguntas que denotam certa imposição de diferenças, isto é, a pressuposição automática da ‘minha cultura’ como automaticamente diferente da ‘cultura do outro’.

Conforme apontado por Walsh (2005), entendemos que a autoestima de aprendentes de línguas e o autorreconhecimento são elementos pedagógicos importantes de serem reconhecidos para o desenvolvimento da interculturalidade. Isso pode ser justificado pelo fato de que a exploração desses elementos contribui para o reconhecimento da pluralidade das identidades de indivíduos, considerando assim, que “cada pessoa tem várias maneiras de se

identificar individualmente e coletivamente e essas identidades nem sempre podem ser catalogadas de maneira simples, singular ou étnica” (WALSH, 2005, p. 29, tradução nossa¹¹³). Esse posicionamento nos parece adequado para reforçar o propósito do desenvolvimento de interações pela abordagem subjetivista.

Na subseção seguinte retomamos o quadro com as *questões interculturais* e perguntas categorizadas como pertencentes à uma abordagem comparativa/coletivista e, assim como no quadro anterior, apresentamos nossa proposta de reescrita tendo como objetivo a aproximação ao desenvolvimento de abordagem intercultural.

4.4.2 O examinando/aprendente em PLE: sujeitos históricos em movimento

A reestruturação das *questões interculturais* e perguntas apresentadas a seguir com o objetivo de fomentar interculturalidade é apenas uma etapa dentre muitas outras necessárias para seu contínuo desenvolvimento. Retomando o que discutimos ao longo deste estudo, interculturalidade é, pois, uma estratégia, uma ferramenta, um devir, um processo que se constrói com indivíduos, uma permanente relação de negociação entre legitimidade, simetria, igualdade e equidade (WALSH, 2010).

Ao enfatizar que interculturalidade é um processo que se (re)constrói com indivíduos, no âmbito de avaliações em PLE – especialmente contextualizadas pelo Celpe-Bras – um passo inicial pode ser pensado a partir de um conjunto de perguntas reestruturadas de maneira cautelosa a fim de evitar essencializações, encapsulamentos, fetichizações e celebrações do que está na superfície das culturas, conforme buscamos desenvolver na subseção anterior. Essas propostas articulam-se diretamente com esta subseção, haja vista que ao abrir mão de uma abordagem essencialista de cultura, a interação passa a ter como foco o indivíduo e sua história e, portanto, **comparações entre países pressupondo automaticamente diferenças deixam de fazer sentido para ceder lugar à construção e ressignificação de sentidos**. Defendemos que esse posicionamento pode estar alinhado à criticidade aludida por Rocha e Maciel (2015), entendida como “um exercício analítico e ativo de reposicionamento e questionamento do que possa ser entendido como comum, familiar, normativo ou impositivamente instaurado”

¹¹³ Trecho original: [...] cada persona tiene múltiples maneras de identificarse individual y colectivamente y que estas identidades no siempre pueden ser catalogadas de manera simple, singular ni étnicamente. (WALSH, 2005, p. 29).

(ROCHA; MACIEL, 2015, p. 433). Nesse sentido, apresentamos no quadro a seguir propostas alternativas – sugestões de reescritas e readequações de perguntas e *questões interculturais* – para mediar interações no âmbito de avaliações de PLE guiadas pelo modelo do Celpe-Bras:

Quadro 18 - Propostas alternativas para perguntas e questões interculturais do Celpe-Bras em direção à interculturalidade

Edição	Elemento Provocador	Perguntas originais dos Roteiros de Interação	Reescrita
2016/1	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como é a relação das pessoas com o trabalho? 	<ul style="list-style-type: none"> Você poderia nos contar sobre como tem sido sua relação com trabalho?
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, as pessoas dão importância ao conhecimento adquirido fora da escola? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> Os conhecimentos adquiridos fora da escola foram importantes para você? Poderia falar mais sobre isso?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> E no seu país, há diferenças da educação de meninas e meninos? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Como foi o seu processo de escolarização? Há distinção entre educação de crianças a partir de gênero na sua comunidade? Como você avalia esse processo?
	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país as pessoas costumam praticar atividades físicas? Quais? O que as pessoas fazem para ter uma boa qualidade de vida em seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> Você costuma praticar atividades físicas? Que modalidade? O que você costuma fazer ou conhece sobre práticas para manter uma vida saudável? Que exemplos você poderia mencionar sobre essas práticas do local onde você mora ou morou?
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, o que as pessoas costumam fazer para aliviar o estresse? 	<ul style="list-style-type: none"> O que você entende por estresse? O que tem feito e recomenda para aliviar o estresse?
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Como é a cultura de consumo em seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> O que você diria sobre suas práticas de consumo?
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> Como é o consumo de carne no seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> Você consome carne?
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> Em sua opinião, o que costuma ser mais valorizado pelas pessoas em seu país: cuidar de si ou cuidar do mundo? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> O que você tem valorizado mais, em períodos mais recentes: cuidar de si ou cuidar do mundo? Poderia falar sobre isso?
2016/2	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os cuidados pessoais mais comuns entre homens e mulheres? Exemplifique. 	<ul style="list-style-type: none"> Que cuidados pessoais são mais comuns no lugar onde você mora? [Sem a rotulação de gêneros]

	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como as pessoas cuidam do corpo? 	<ul style="list-style-type: none"> Você acredita que os cuidados com o corpo, em geral, são importantes? Que tipos de cuidados?
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, é comum as pessoas usarem financiamento coletivo para projetos? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você conhece o termo “financiamento coletivo para projetos”? De que maneira poderia ser utilizado para o aprimoramento da qualidade de vida onde você mora?
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> Como a música está presente na vida das pessoas no seu país? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Como a música está presente na sua vida e na vida das pessoas ao seu redor? Comente.
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como as tarefas domésticas são divididas entre os membros da família? 	<ul style="list-style-type: none"> Como você se organiza em relação a tarefas domésticas? E como essa organização costuma ser feita na sua família?
	EP 14	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, existe algum projeto semelhante a este? Fale a respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua cidade/vizinhança, existe algum projeto semelhante a este? Poderia comentar a respeito?
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, o déficit habitacional é uma realidade? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você já ouviu falar sobre déficit habitacional? [Em caso negativo, explicar o que é e, em seguida, [e em caso positivo] perguntar: Você percebe esse déficit na sua comunidade? Que sinais são mais evidentes disso na sua perspectiva?
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os cuidados que as pessoas têm com a alimentação? 	<ul style="list-style-type: none"> Que cuidados você tem com a alimentação? Que cuidados com a alimentação são mais comuns na sua família e no seu círculo de amigos?
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os esportes mais populares? E quais são os atletas mais prestigiados? 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua cidade, quais são os esportes mais populares? Você acredita que no seu país há um esporte mais popular? Qual seria?
2017/1	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os esportes mais praticados ou que despertam mais interesse da população? 	<ul style="list-style-type: none"> Que esporte desperta mais seu interesse?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, seria relevante um texto como esse? Por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> No seu contexto, seria relevante um texto como esse? Por quê?
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> O consumismo é um problema em seu país? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> O que é consumismo para você? Você acredita que o consumismo pode se tornar um problema? Poderia comentar sobre isso?
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> Como a bicicleta é usada em seu país? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você usa bicicleta? O uso da bicicleta é comum na sua cidade? Que usos são mais

			frequentes na sua cidade/comunidade?
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais são os arranjos familiares mais comuns? 	<ul style="list-style-type: none"> O que é família para você?
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, há uma tendência de as pessoas quererem ser superprodutivas? Como você explica isso? 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua perspectiva, há uma tendência de as pessoas quererem ser mais superprodutivas em determinados contextos? Em que situações isso poderia acontecer com mais frequência?
	EP 19	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, há uma polêmica relacionada à internet? Como você se posiciona frente a isso? 	<ul style="list-style-type: none"> Você conhece ou já ouviu falar sobre alguma polêmica relacionada ao uso da internet? O que você acha disso?
2017/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Fale sobre como são tratados os animais em seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> Você conhece algum projeto em prol dos animais na sua comunidade? Caso não, você indicaria o desenvolvimento de algum projeto em especial para sua vizinhança/cidade?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, o teatro tem perdido espaço para outros tipos de entretenimento? Comente. O teatro é uma opção de lazer popular em seu país? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você tem ido ao teatro? Acredita que o teatro tenha perdido espaço para outros tipos de entretenimento? O teatro é uma opção de lazer popular na sua vizinhança e na sua cidade? Comente, por favor.
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, as pessoas costumam fazer uma única compra grande para o mês todo ou pequenas compras diárias? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você costuma fazer uma única compra grande para o mês todo ou pequenas compras diárias? E seus amigos, também fazem assim? Comente
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> No país em que você nasceu, as pessoas, de maneira geral, se preocupam em deixar o cérebro em forma? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Onde você mora, de maneira geral, as pessoas se preocupam em deixar o “cérebro em forma”? Comente.
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> Você acha que tomar sol ou passar horas com os amigos seria considerado perda de tempo em seu país? Por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> Você acha que tomar sol ou passar horas com os amigos pode ser considerado perda de tempo? Por quê?
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, como são as cerimônias de casamento? 	<ul style="list-style-type: none"> O que pode ser considerado como uma cerimônia de casamento para você? Que tipo de cerimônias de casamento você já frequentou? Poderia comentar como foi?

	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, há equipamentos para a prática de exercícios físicos ao ar livre? Como são? 	<ul style="list-style-type: none"> Você utiliza equipamentos para a prática de exercícios físicos ao ar livre?
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> Você considera que, em seu país, o bom e o velho diálogo tem perdido espaço? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> No seu meio, entre amigos e familiares, o diálogo é frequente? Poderia comentar a respeito?
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> Como é a alimentação das crianças no seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> Que tipo de alimentos você se lembra de comer durante sua infância?
	EP 20	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, fala-se sobre manipulação da mídia? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você já ouvir falar sobre manipulação da mídia? Como você vê essa ocorrência no seu cotidiano?
2018/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, com que idade as crianças começam utilizar as redes sociais? Com que finalidades? 	<ul style="list-style-type: none"> No seu meio, com que idade as crianças começam a utilizar as redes sociais? Com que finalidades?
	EP 2	<ul style="list-style-type: none"> Como as famílias no seu país lidam com os idosos? Em seu país, existem iniciativas para levar afeto às pessoas que estão distantes de seus familiares? Conte sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua família, como é a relação de convivência com idosos? Você já ouviu falar ou conhece alguma iniciativa para buscar levar afeto às pessoas que estão distantes de seus familiares? Poderia contar mais sobre isso?
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, você acha que existem mais adeptos da caminhada ou da corrida? A que você atribui essa preferência? 	<ul style="list-style-type: none"> Na sua vizinhança/no seu bairro, você tem visto mais adeptos da caminhada ou da corrida?
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, as pessoas costumam levar marmitas? Comente. No seu país, o que é considerado um prato saudável? 	<ul style="list-style-type: none"> [a pergunta nº4 do RIF já apresenta uma alternativa mais adequada para abordar esse uso: “No seu círculo de amizade, é comum o uso de marmita? <ul style="list-style-type: none"> Em caso afirmativo: o que as pessoas geralmente levam? Em caso negativo: o que e onde se alimentam durante a jornada de trabalho?” O que você considera como um prato saudável?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, os maiores usuários das tecnologias são homens ou mulheres? 	<ul style="list-style-type: none"> Você acredita que o uso da tecnologia varia de acordo com o gênero do usuário? Por quê?
	EP 15	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, todas as pessoas têm acesso à água? Há campanhas pelo uso consciente desse recurso? 	<ul style="list-style-type: none"> Como você avalia o acesso à água no local onde você vive? Há campanhas pelo uso consciente desse recurso?

2019/1	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, quais aparelhos eletrônicos as pessoas costumam comprar mais? Fale sobre isso. 	<ul style="list-style-type: none"> Você costuma comprar aparelhos eletrônicos? Que tipo de aparelhos? Poderia comentar sobre isso?
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> E no seu país, como as pessoas manifestam suas emoções? 	<ul style="list-style-type: none"> [exclusão da pergunta]
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, a relação com os animais de estimação é diferente entre crianças e adultos? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Como foi sua relação com animais de estimação na infância? E na fase adulta, como isso tem acontecido?
2019/2	EP 1	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, qual é a percepção das pessoas sobre o aquecimento global? 	<ul style="list-style-type: none"> Que percepção você tem sobre o aquecimento global?
	EP 3	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, há um grande consumo de carne? Ou as pessoas preferem outros alimentos? Explique. 	<ul style="list-style-type: none"> Você consome que tipo de proteína? Consome carne frequentemente? Poderia falar um pouco mais sobre seus hábitos alimentares?
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, qual é o perfil mais comum? Por quê? <p>[Esse EP aborda perfis de gestores de empresas: o autoritário e o democrático]</p>	<ul style="list-style-type: none"> Qual perfil é o mais prevalente entre as pessoas com as quais você convive? Por quê?
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, com que idade as pessoas costumam ter filhos hoje em dia? 	<ul style="list-style-type: none"> Aproximadamente, com que idade, seus amigos têm se tornado pais?
	EP 7	<ul style="list-style-type: none"> Como é em seu país? Há o hábito de vender, comprar ou trocar produtos? Explique. 	<ul style="list-style-type: none"> Você percebe a venda, troca ou compra de produtos como um hábito no lugar onde você vive? Poderia comentar?
	EP 8	<ul style="list-style-type: none"> No seu país, as pessoas preferem atividades dentro ou fora de casa durante o inverno? Em seu país, há diferenças entre as atividades que as pessoas costumam fazer nas diversas estações do ano? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> Você prefere realizar atividades dentro ou fora de casa durante o inverno? Em seu país, há diferenças entre as atividades que as pessoas costumam fazer nas diversas estações do ano? Comente. [sem alteração]
	EP 9	<ul style="list-style-type: none"> Como são os ambientes de trabalho no seu país? Explique. 	<ul style="list-style-type: none"> Como é seu ambiente de trabalho?
	EP 10	<ul style="list-style-type: none"> Em seu país, as pessoas costumam ser gentis umas com as outras? Fale a respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> O que é gentileza para você? [ressignificação] você acredita que essa é uma característica comum nas pessoas que convivem com você?
	EP 11	<ul style="list-style-type: none"> Isso também ocorre no seu país? Que tipos de arranjos são feitos? Explique. 	<ul style="list-style-type: none"> Isso também ocorre no seu contexto/na sua realidade? Que tipos de arranjos são feitos? Que

		[O tema dessa EP focaliza como mães conciliam atividades de mãe com atividades de pesquisa]	arranjos você acredita que são necessários?
	EP 12	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os animais abandonados são tratados em seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Acontece abandono de animais na sua cidade/vizinhança?
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No seu país, há muitos imigrantes e refugiados? Em caso afirmativo, de quais nacionalidades? Em caso negativo, comente a situação em outros países. ▪ Como seu país recebe imigrantes? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No seu país, há muitos imigrantes e refugiados? Em caso afirmativo, de quais nacionalidades? Em caso negativo, comente a situação em outros países. [sem alteração] ▪ Como você avalia o acolhimento de imigrantes em seu país?
	EP 14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você considera que no seu país existe muita burocracia? Compare com o Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia a burocracia no lugar onde vive? Comparado ao Brasil, esses processos são parecidos ou diferentes?
	EP 16	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, qual é a percepção dos jovens sobre a política? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia o engajamento de jovens na política no país onde você morou ou onde reside atualmente?
	EP 17	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você percebe a questão do consumismo no Brasil? E em seu país? ▪ Em seu país, essas ações existem? Você poderia citar alguns exemplos? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você percebe a questão do consumo no Brasil? E em seu país? ▪ Em seu país, essas ações existem? Você poderia citar alguns exemplos? [sem alteração]
2020/1	EP 3	<ul style="list-style-type: none"> ▪ O sonho de ter uma casa própria é comum em seu país? Fale a respeito. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ter casa própria é comum em sua cidade/em seu bairro? Poderia ser considerado um sonho?
	EP 4	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como são as amizades no seu país? Em geral as pessoas têm muitos ou poucos amigos? Explique 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como é o seu círculo de amigos? Poderia falar mais sobre esse assunto?
	EP 5	<ul style="list-style-type: none"> ▪ As pessoas se automedicam no seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Automedicação é comum entre seus amigos e familiares?
	EP 6	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Fale sobre o direito do consumidor em seus países. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [Sem alteração]
	EP 7	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, as mídias exercem muito poder na opinião das pessoas? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você avalia a influência da mídia na opinião das pessoas?
	EP 9	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, quais são os principais anseios da população? Por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [exclusão da pergunta]
	EP 13	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, existem profissões consideradas obsoletas/ antigas? Quais e por quê? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você já ouviu falar sobre alguma profissão considerada como obsoleta ou antiga?

EP 14	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Em seu país, como é feita a manutenção do patrimônio histórico? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [Sem alteração]
EP 15	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quais são as características que melhor evidenciam a população de seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Você poderia falar a respeito da diversidade étnica na formação da população do país onde você reside?
EP 18	<ul style="list-style-type: none"> ▪ No seu país, em relação a compromissos com horário marcado, como as pessoas se comportam? Chegam sempre no horário? Atrasam um pouco? Se irritam com atrasos? ▪ Ainda sobre o seu país, há a cultura da pontualidade nos serviços públicos ou privados (serviços contratados, transportes coletivos, atendimento em órgãos públicos etc.)? Comente. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como você costuma lidar com compromissos com horário marcado? Chega sempre no horário? Atrasa um pouco? Se irrita com atrasos? ▪ Há pontualidade nos serviços públicos ou privados (serviços contratados, transportes coletivos, atendimento em órgãos públicos etc.) da sua cidade? Como isso poderia afetar as pessoas? Comente, por favor.
EP 19	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como as questões de saúde mental são abordadas em seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ [Sem alteração]
EP 20	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os idosos são tratados em seu país? 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Como os idosos são tratados na sua região?

Fonte: perguntas extraídas dos roteiros de interação face a face das edições dos anos de 2016, 2017, 2018, 2019 e 2020

Orientando-nos pelos pressupostos teóricos aludidos no Documento Base e pelas vozes de interculturalistas mencionados neste trabalho, em especial os denominados como Interculturalistas do Sul, desenvolvemos uma série de adaptações, isto é, propostas de reescrita e readequação de perguntas que, de alguma forma, se aproximassem desses posicionamentos. Como é possível visualizar em certas reestruturações apresentadas na tabela anterior, em alguns casos, entendemos ser pertinente que o entrevistador(a) pergunte inicialmente ao examinando/aprendente se ele conhece determinado termo abordado no EP e como ele o compreende, com o objetivo de apreciar e articular, assim, saberes locais trazidos pelo candidato ao invés de indicar-lhe uma definição pré-concebida pelo entrevistador/professor. Essa ocorrência pode ser visualizada no caso do EP 4 (2017/1) ao sugerir que o entrevistador/professor pergunte “*o que é consumismo para você?*” seguida de “*Você acredita que o consumismo pode se tornar um problema? Poderia comentar sobre isso?*” em substituição à pergunta original do RIF em questão “*O consumismo é um problema em seu*

país? Fale sobre isso.”. A fim de apresentar outra proposta nesse sentido e propiciar ressignificação e negociação de ideias sem o estabelecimento prévio de sentidos (na medida do possível), reelaboramos a pergunta original do RIF do EP 10 (2019/2) “*Em seu país, as pessoas costumam ser gentis umas com as outras? Fale a respeito.*” para a seguinte proposta “*O que é gentileza para você? você acredita que essa é uma característica comum nas pessoas que convivem com você?*”.

Reestruturação semelhante à anterior ocorreu na pergunta do roteiro do EP 6 (2017/1), modificando a pergunta original de “*Em seu país, quais são os arranjos familiares mais comuns?*” para a seguinte proposta “*O que é um arranjo familiar para você? Poderia comentar sobre o seu arranjo familiar?*”. Além disso, a pergunta de número seis do rol de sugestões de perguntas (*Para você, o que é uma família?*) poderia ser apresentada no início da interação, visto que é o ponto central do tema e, a partir da compreensão do que o candidato considera como família, seria possível aprofundar o assunto, inclusive retomando os elementos imagéticos do EP (um homem sozinho segurando no colo uma criança de maneira afetuosa). Apesar de a orientação inicial ser de apresentar o EP e, após aproximadamente um minuto, perguntar ao examinando que relação ele/ela estabelece entre texto e imagem, as perguntas subsequentes não retomam questões como gênero e parentalidade, diferentes arranjos familiares, concepções de paternidade, dentre outras temáticas que poderiam motivar participantes a discutirem e refletirem sobre essas questões sociais. Esse modo de manejar a compreensão de conceitos e de apreciar o valor social, cultural e científico de conhecimentos, saberes e práticas locais em interações é apontado por Walsh (2005) como uma prática positiva e essencial a docentes em sociedades pluriculturais.

Há casos em que o Roteiro de Interação apresentou pergunta adequada, em nossa perspectiva, para abordar um tema, como no RIF do EP 8 (2018/2), no qual seria possível excluir a pergunta de nº 7 “*Em seu país, as pessoas costumam levar marmitas? Comente.*” tendo em vista que na pergunta nº 4 do referido RIF já se apresenta uma alternativa para abordar esse uso: “*No seu círculo de amizade, é comum o uso de marmita? em caso afirmativo, o que as pessoas geralmente levam? em caso negativo, o que e onde se alimentam durante a jornada de trabalho?*”. Dentre as perguntas e *questões interculturais* selecionadas para análise, ressaltamos o fato de seis (6) perguntas permaneceram sem maiores reestruturações, indicadas no quadro pela expressão “[sem alteração]”, haja vista tratarem-se de perguntas que requerem de examinandos/aprendentes conhecimentos pontuais e objetivos sobre o funcionamento da

sociedade onde vivem, nas seguintes ocorrências: RIF dos EP 8 (estações do ano), EP 13¹¹⁴ (imigração) e EP17 (consumo) da 2ª edição de 2019 e, também, nos EP 6 (direito do consumidor), EP 14 (sobre patrimônio histórico) e EP19 (sobre saúde mental) da 1ª edição de 2020.

Há duas ocorrências de perguntas sugeridas nos roteiros que foram excluídas do processo de reescrita, marcados no quadro como [exclusão da pergunta]. Identificamos tanto na pergunta “*E no seu país, como as pessoas manifestam suas emoções?*” do EP 11 (2019/1) como na pergunta do EP 9 (2020/1) “*Em seu país, quais são os principais anseios da população? Por quê?*” características que as tornam relativamente invasivas e, portanto, inadequadas como sugestão de pergunta nos respectivos RIF. Assim, optamos pela exclusão do rol de perguntas reescritas por entender que os temas dessas perguntas (manifestação de emoções e anseios) requerem algum grau de proximidade entre interlocutores para seus desdobramentos. Além disso, mesmo em interações com amigos mais próximos, essas temáticas envolvem, em geral, alta exposição da subjetividade. Conseqüentemente, sua condução inadequada por avaliadores pode interferir negativamente na interação em contexto avaliativo.

Reescritas mais expressivas também foram desenvolvidas. No RIF do EP 13 (2/2018), sugere-se a pergunta “*No seu país, os maiores usuários das tecnologias são homens ou mulheres?*” e, para reestruturá-la de maneira distinta do posicionamento determinista subjacente, por gênero e/ou sexo, optamos pela seguinte alternativa: “*Na sua perspectiva, faz sentido pensar que o uso de tecnologias pode ser maior ou menor de acordo com a sexualidade ou identidade de gênero do usuário? Poderia comentar a respeito?*”. A reestruturação da pergunta foi desenvolvida no intuito de visibilizar/problematizar, ainda que brevemente, a produção de diferenças a partir do gênero e sexualidade, considerando que essas duas dimensões são constituídas interseccionalmente com hierarquias de raça e classe, por exemplo, e, assim, buscamos propiciar um momento de questionamento desse olhar.

O questionamento de diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diversos grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero e orientação sexual, é apontado por Candau (2012) como um dos focos da interculturalidade crítica, compreendendo a assunção das diferenças como constituintes da democracia. Além disso, vale ressaltar a reflexão de

¹¹⁴ Cabe mencionar que no EP 13 (2019/2) optamos pela manutenção da primeira pergunta seguida da consecutiva com leves alterações: em substituição à pergunta original “*Como seu país recebe imigrantes?*” propomos a valorização e reconhecimento da perspectiva do interagente com a reescrita para “*Como você avalia o acolhimento de imigrantes em seu país?*”.

Candau (2016), no âmbito da formação inicial e continuada de docentes, sobre a visibilização desse tema:

O “daltonismo cultural” tende a não reconhecer as diferenças étnicas, de gênero e sexualidade de diversas origens regionais e comunitárias, ou a não colocá-las em evidência na sala de aula por diferentes razões, tais como a dificuldade e falta de preparação para lidar com essas questões, o considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, quando se convive com a multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, **tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la um desafio para a prática educativa.** (CANDAU, 2016c, p. 816, grifo nosso)

Apoiados na reflexão proposta por essa autora, compreendemos que o confronto com visões diferencialistas, em outras palavras, a busca pelo rompimento com visões essencialistas das culturas e identidades culturais (CANDAU, 2016c), concebe o sujeito em processo contínuo de (re)construção, desestabilizando sentidos estagnados de culturas e reafirmando a hibridização cultural como constituinte desse processo. O processo de reescrita das perguntadas elencadas nesta subseção foi desenvolvido tendo como ponto central a reflexão sobre a potencialidade de ações pautadas nessa perspectiva de colaborar com o desenvolvimento de interculturalidade em interações em PLE, tanto no âmbito avaliativo do Celpe-Bras como em práticas pedagógicas dele decorrentes.

A proposta de reescrita da maioria das perguntas e questões interculturais elencadas apresentam um padrão: a substituição da expressão “no seu país” por “**você/para você**”. Essa reestruturação visa reforçar a perspectiva de que examinandos e aprendentes em PLE são sujeitos históricos em movimento. Dito de outro modo, buscamos propiciar aberturas para explorar e discutir outras ideologias, outros mundos e outras formas de ser. Essa abertura pode ser um caminho para abordar interculturalidade a partir de uma perspectiva reconhecidamente dialógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Não se trata de reduzir o outro ao que nós
pensamos ou queremos dele.
Não se trata de assimilá-lo a nós mesmos,
excluindo sua diferença.
Trata-se de abrir o olhar ao estranhamento, ao
deslocamento do conhecido para o
desconhecido, que não é só o outro sujeito com
quem interagimos socialmente, mas também o
outro que habita em nós mesmos.
(FLEURI, 2003, p. 31).*

Neste estudo, reunimos e discutimos contribuições teóricas acerca dos termos cultura e interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras, situados na área de investigação da Linguística Aplicada, a qual dialoga com várias outras áreas, de maneira interdisciplinar (cf. MOITA LOPES, 2006). Partimos do pressuposto de que o conceito de cultura tem sido considerado essencial para essa área e, no entanto, não é abordado em sua complexidade (cf. SOUZA, 2010) ou, ainda, é desenvolvido sob uma perspectiva essencialista em cursos de LE (TONELLI, 2020). Além disso, ressaltamos a motivação da pesquisadora em aprimorar sua práxis como professora de PLE e articular cultura e interculturalidade teoricamente informada. Ressaltamos que é nosso intuito colaborar com discussões sobre essa temática com vistas ao aprimoramento da prática de docentes de LE, buscando uma educação linguística em sua versão ampliada (cf. CAVALCANTI, 2013).

Considerando a centralidade desse tema tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada de professores de PLE, desenvolvemos e apresentamos o presente estudo bibliográfico e documental, bem como reflexões e possíveis encaminhamentos para o ensino de PLE na última seção deste trabalho, a fim de contribuir com diferentes práticas nessa área.

No primeiro capítulo, abordamos, inicialmente, panorama histórico da relação entre língua e cultura, tendo em vista que essa relação foi considerada de maneira distinta ao longo do tempo e que impacta a compreensão e implementação de práticas pedagógicas que se identificam como/pretendem interculturais. Discorreremos, brevemente, acerca do contexto de pesquisa sobre língua e cultura na década de 1950 e as primeiras tentativas registradas de relacionar esses construtos. O recorte teórico tomado para aprofundamento, no entanto, compreende período a partir da década 1980, devido à popularização da área da comunicação

intercultural. No início dessa década, o ensino de cultura no EALE era voltado ao que era “típico”, isto é, com foco na manutenção de atributos e estereótipos sem aprofundamento histórico; cultura era apresentada de maneira superficial e essencializada, conforme já apontado por Kramsch (2006) em discussão inicial neste trabalho. A partir da década de 1990, devido aos frequentes e acelerados ¹¹⁵ fluxos migratórios decorrentes de flutuações de crises econômicas, bem como de outras necessidades e motivações, a interação com indivíduos de distintos lugares face a face deixou de ser um privilégio de poucos, mas passou a ser uma nova realidade.

A perspectiva modernista de cultura foi criticada por diversos autores, mas recorremos especialmente a Kramsch (1998; 2011) pelo fato dessa autora evidenciar a problemática da representação e representatividade, isto é, das vozes que detinham o poder e que alegavam representar “a cultura” de determinados grupos (embora tenham representado seus próprios interesses), bem como a redução de cultura a monumentos e produtos artísticos para uma noção de cultura associada a ideologias, crenças, atitudes – marcadas por subjetividade e historicidade (KRAMSCH, 2010).

Durante o desenvolvimento desse panorama, percebemos a relevância de esclarecer diferentes noções de cultura. Inicialmente, identificamos a noção de cultura em perspectiva essencialista, isto é, quando é descrita como homogênea, sólida, imutável, restrita a materialidades e hábitos de determinado povo. Essa perspectiva é criticada por autores como Holliday (2012), que compreende que a celebração do superficial não aprofunda as questões de produção, poder e agência e sugere a priorização de relações e interações entre indivíduos à comparação/essencialização de culturas. Dervin e Machart (2015) propõem interpretação alternativa, isto é, cultura como resultados de (re)construções, negociações, manipulações e instabilidades. Com essas considerações em foco, compreendemos que o ‘encontro entre culturas’ é um mito, pois é como se tomássemos cultura como uma forma de vida, existente por si própria, ignorando que os encontros são sempre entre indivíduos (DERVIN, 2006).

Aprofundando a discussão sobre perspectiva essencialista de cultura, elencamos dois fenômenos comuns nesse tipo de visão: a essencialização oriental e a ocidental, resultados de representações totalizadoras sobre o outro, baseadas na mera localização geográfica e/ou nacionalidade como uma “força determinante”, um “casulo aprisionador” (cf. BAUMANN,

¹¹⁵ A estimativa de migrantes internacionais de 2019 das Nações Unidas foi de 272 milhões de pessoas, em tendência ascendente em todas as regiões do mundo. Ressalta-se que a migração forçada cresceu muito mais rapidamente do que a migração voluntária. (https://www.un.org/en/development/desa/population/migration/publications/populationfacts/docs/MigrationStock2019_PopFacts_2019-04.pdf)

1996). Delimitando nossa discussão para o âmbito do ensino de LE, acreditamos ser fundamental que reflitamos, como professores, sobre determinadas representações no desenvolvimento de nossas práticas pedagógicas. Compreendemos, assim, que comportamentos e atitudes de aprendentes de uma LE não podem ser reduzidos a uma relação linear entre nacionalidade e cultura. Discursos e práticas de um nacionalismo banal apontam para supergeneralização e essencialismo, especialmente tendo em vista que o conceito de cultura nacional é ideologicamente organizado a fim de acomodar interesses políticos de classes dominantes.

Seguindo essa linha interpretativa, interessados em pesquisar interseções e articulações entre culturas, retomamos o conceito de interculturalidade, especialmente pela saturação e polissemia desse termo que é tão presente em discussões em relação à língua e cultura no ensino de LE. Iniciamos nosso percurso com a apresentação de estudos sobre o surgimento do termo interculturalidade na América Latina, evidenciando seu contexto original e criativo no âmbito da educação escolar indígena. Elencamos organizações indígenas do Equador e Peru e suas contribuições para uma educação bilíngue que lutou contra o sistema oficial monolíngue homogeneizante e como o reconhecimento da diversidade e da insubmissão indígena podem ser considerados marcos para o surgimento da interculturalidade na América Latina.

López (2001) esclarece que o desenvolvimento da interculturalidade na América Latina buscou transcender o plano linguístico da educação bilíngue, mas buscou uma transformação radical do sistema educacional que apontou para além da relação indígena e não-indígenas. Ela foi desenvolvida e implementada para contextos mais amplos, como a presença de minorias étnicas, afroamericanas, dentre outras. Ressaltar o panorama histórico do surgimento desse conceito na América Latina é importante porque essa proposta de interculturalidade foi estabelecida numa perspectiva de diversidade como recurso e não apenas como tolerância e respeito às diferenças, características do surgimento da interculturalidade na Europa. Sobre essa última, Kramsch (2001) afirma que as imigrações em larga escala para países europeus industrializados contribuíram para o desenvolvimento de uma proposta intercultural iniciada pelo Conselho Europeu na década de 1970.

Tendo em vista a influência de pesquisadores e instituições europeias para desenvolvimento e promoção de modelos teóricos interculturais, analisamos os modelos academicamente mais populares, a saber: Byram (1997), Bennett (1997) e Deardorff (2006). A partir da análise desses modelos, compreendemos que esses autores não problematizaram questões de poder imbricadas em relações interculturais e injustiças sociais historicamente marcadas pela colonialidade e outras relações de dominação, como sinalizadas nas discussões

de interculturalidade no contexto da América Latina, por exemplo. Nesse sentido, **esses modelos podem ser considerados como representativos do que Tubino (2005) denominou interculturalidade funcional: promovem o diálogo e a tolerância ao que é diferente, mas desconsideram assimetrias sociais vigentes.** Ao dizer isso não rejeitamos as contribuições desses pesquisadores para o cenário de pesquisas acerca de interculturalidade. No entanto, nosso posicionamento é de que esses pressupostos não precisam ser aceitos automaticamente em proposta de ensino de LE sem reflexão crítica sobre seus propósitos, critérios e, especialmente, precisam ser problematizadas à luz do nosso próprio contexto, se são apropriadas às nossas necessidades e objetivos educacionais. Cientes de que não exaurimos as discussões sobre esses e outros modelos interculturais, entendemos que esse foi apenas um passo diante de uma longa jornada para compreensão e implementação da interculturalidade no contexto de ensino de PLE no Brasil.

Ao mencionar caminhos para a interculturalidade, não podemos deixar de mencionar outras concepções em referência à cultura, como o Interculturalismo, Multiculturalismo e Multiculturalidade. **Apesar de esses termos compartilharem prefixos (inter e multi), apresentam alternativas diferentes para lidar com diversidades.** Na multiculturalidade, segundo Canclini (2009), supõe-se a aceitação da justaposição de etnias ou grupos e, dessa forma, a diversidade das culturas é considerada e suas diferenças reforçam a segregação. Já a interculturalidade pressupõe relações de negociação, conflitos e empréstimos recíprocos, rompendo uma visão romântica de ‘encontro de culturas’. Maher (2007), apoiando-se nas propostas de McLaren (2000) sobre multiculturalismo, distingue em três perspectivas: Conservador, Liberal e Crítico (ou Interculturalidade). Os dois primeiros são considerados pela autora como percepções acríticas de multiculturalismo e compartilham uma visão reificada de cultura. Em oposição a essas duas visões, o Multiculturalismo Crítico, ou Interculturalidade, permite reconhecer a hibridez, dinamicidade e a natureza não-consensual e não-hierarquizável das culturas, possibilita romper com meras celebrações ou tolerância das diferenças, mas esta última é colocada permanentemente em questão.

No último capítulo, apresentamos possibilidades outras de compreensão de cultura e interculturalidade, em consonância com a proposta de uma Linguística Aplicada Indisciplinar (MOITA LOPES, 2006), na qual indisciplinada representa o rompimento de “[...] limites disciplinares, com verdades únicas, transparentes e imutáveis.” (op. cit., p.26), interessando-nos a desestabilização de emaranhados conceituais engessados, em busca de movimento, de novos olhares. Dessa maneira, propusemos a noção de culturas no plural, compartilhando a proposta de Montiel (2003) de que as constantes movimentações entre mundos culturais no

ciberespaço propiciam uma reconfiguração contínua de identidades e as culturas são melhor compreendidas como híbridas, fragmentadas e transitórias. Nessa perspectiva processual e de flexibilidade de culturas, Abdallah-Preteille (2012) propõe a noção de culturalidade, isto é, uma alternativa conceitual para descrever como indivíduos selecionam determinadas informações segundo seus interesses e de suas oscilações situacionais. Diferentes perspectivas nos auxiliaram a compreender que posicionamentos totalizadores de cultura não são adequados para o ensino de LE, pois desconsidera-se dissidências e rupturas nas culturas: cultura é ação e não um objeto.

Dito isso, consideramos interculturalidade como **intencionalidade dual** e, portanto, uma proposta negociável e processual entre seus interagentes, que pode ser desenvolvida para viabilizar reflexões críticas sobre si e sobre o outro e, oportunamente, uma proposta que subsidie ações informadas no processo de ensino de PLE. Essa noção é articulada com a proposta de interculturalidade crítica a qual busca “estimular o diálogo entre saberes nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos nas salas de aula” (CANDAU, 2016, p. 89), bem como parte da afirmação da diferença como elemento constitutivo da democracia. Essa noção nos convida a uma proposta epistemológica, ética e política orientada para a construção de sociedades que articulem igualdade e reconhecimento de diferenças culturais, bem como busca propor “alternativas ao caráter monocultural e ocidentalizante dominante na maioria dos países do continente.” (op. cit., p. 10). É um conjunto de pressupostos direcionados ao ensino e aprendizagem de LE com vistas à justiça social.

Outra alternativa relevante para se desenvolver interculturalidade é a proposta do Modelo Proteofílico de Dervin (2006), haja vista ser um modelo desenvolvido com o propósito de auxiliar professores a refletirem sobre maneiras de se avaliar competências interculturais, no plural, sinalizando sua concepção dessa competência como variável e processual. Cabe, novamente, ressaltar que as Competências Proteofílicas não são permanentes: “sua prática e aprendizado nunca acabam e por isso minha recusa em estabelecer uma gradação ou níveis. A avaliação formativa pode auxiliar no acompanhamento, motivação e encorajamento para o aprendizado dessas competências.” (op. cit., p. 10, tradução nossa¹¹⁶)

É comum encontrarmos em modelos e propostas interculturais a prerrogativa da diferença como ponto de partida para a interculturalidade. Ao examinarmos os conceitos de diversidade, diferença e menção ao ‘outro’, identificamos a estreita relação entre esses termos

¹¹⁶ Trecho original: their practice and learning never end (hence my refusal to establish a gradation, or « levels »). Formative assessment could help to follow up, motivate and encourage the learning of these competences. (DERVIN, 2006, p. 10)

e poder. Conforme Moita Lopes e Fabrício (2005) apontam, “[...] os processos de diferenciação (pelos quais identidade e diferença são produzidas) apresentam marcas de inclusão/exclusão, de marcação de territórios entre “nós” e “eles”, classificação, hierarquização e normalização” (op. Cit., p. 257). Nesse sentido, cabe refletirmos como esses construtos evocam e produzem sentidos distintos, alinhados a ideologias que podem perpetuar uma visão generalista e totalizadora ao buscar desenvolver interculturalidade em práticas de LE. Ratificamos, por fim, que “[a]s pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, 2003, p. 56), isto é, articular diferença e igualdade questionando quaisquer práticas de padronização e ou homogeneização.

No âmbito do ensino e aprendizagem de PLE, priorizando em especial o contexto do Celpe-Bras, reiteramos a perspectiva que desde sua concepção, esse exame “visou, além de avaliar a proficiência no uso de língua portuguesa, incentivar a criação de centros de referência de ensino e pesquisa e qualificar o ensino e a formação de professores” (CELPE-BRAS, 2021). Nesse sentido, ressaltamos a necessidade contínua de aperfeiçoamento do exame, compreendendo, em convergência com as autoras, que “[a]s discussões contemporâneas sobre fronteiras difusas e hibridismos linguísticos e perspectivas decoloniais no ensino, na formação de professores e na avaliação colocam novos desafios para reflexão e aperfeiçoamentos dos sistemas de avaliação de alto impacto.” (op. cit., p. 127).

Com o objetivo de colaborar para essas discussões, apresentamos neste estudo, além do estudo bibliográfico e documental sobre os conceitos e abordagem de cultura e interculturalidade, alternativas pedagógicas que possam orientar interações em PLE a partir de uma **intenção intercultural**. Compreendemos que interculturalidade é uma ação dinâmica de diálogo e negociação, um processo de ser e tornar-se (DERVIN; SIMPSON, 2021), bem como um projeto que busca gerar sinergias entre tradição e Modernidade (TUBINO, 2016) e, assim, articular ecologias de saberes para estimular diálogos. Em consonância com Candau (2016), entendemos que é preciso “[...] valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca, o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. (op.cit., p. 93).

É importante esclarecer aos leitores que o desenvolvimento deste estudo foi calcado no entendimento de que nossa atuação na área de ensino e aprendizagem de línguas, como professores e pesquisadores em PLE, pode ser pensada como a daqueles que se esforçam no sentido de provocar, construir, gerar e avançar com outros questionamentos críticos,

compreensões, conhecimentos e atuações, maneiras de pensar e de fazer. (WALSH, 2016). Convém insistir que as alternativas pedagógicas desenvolvidas e apresentadas nesta pesquisa não tem caráter prescritivo e normativo, mas são, sobretudo, resultantes de um processo de profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico da área a qual me vinculo e para a qual desejo contribuir para seu fortalecimento.

Esperamos que este estudo sirva de subsídio reflexivo para uma noção e, conseqüentemente abordagem alternativa, de cultura e interculturalidade para a atuação de entrevistadores e professores em contexto de interações face a face em PLE.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, Martine. **Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity**, *Intercultural Education*, p. 475-483, 2006.

_____. Towards a humanism of the diverse. **International Journal of Education for Diversities**, 1, p. 133-136, 2012.

AGIER, Michel. **Distúrbios Identitários em Tempos de Globalização**. *Mana*, vol. 7, n. 2, Rio de Janeiro, out. 2001.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Fundamentos de Abordagem e Formação no ensino de PLE e de Outras Línguas**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011.

_____. Ensino de português língua estrangeira/EPLÉ: a emergência de uma especialidade no Brasil. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A.; RIBEIRO, S. (orgs). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 723-728.

ALMEIDA, P.; JÚDICE, N. Do novo mundo ao mundo novo: o ensino de português a estrangeiros no Brasil. In: M. L. O. ALVAREZ; L. GONÇALVES. (Orgs.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações**. Campinas, SP: Pontes, 2016. p. 265-292.

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1980.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities: reflections on the origin and spread of nationalism**. New York: Verso, 1983. Revised edition by Verso 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papyrus, 2012. 128 p.

APPADURAI, Arjun. **The Capacity to Aspire: Culture and the Terms of Recognition**. In Vijayendra Rao and Michael Walton, eds. *Culture and Public Action*, p. 59–84, 2004, Stanford University Press.

BAKHTIN, Mikhail. **The Dialogic Imagination**. Austin: University of Texas, 1981. Primeira publicação em 1935.

BAUMAN, Zygmunt. Extracto de la conferencia que tuvo lugar en el Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona (CCCB), el 22 de marzo de 2004 dentro del ciclo “Fronteras”, cf. Zygmunt Bauman **Múltiples culturas, una sola humanidad**. Buenos Aires: Katz Editores, 2008.

BAUMANN, Gerd. **Contesting Culture: Discourses of identity in multi-ethnic London**. London: Cambridge University Press, 2006.

BENNETT, Milton, J. Intercultural communication: A current perspective. *In*: BENNETT, Milton J. **Basic concepts of intercultural communication**: Selected readings. Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998.

BELLETTI, Thais de Freitas Mondini “**O jeito era dar um jeito**”: a análise do conceito de **jeitinho brasileiro em crônicas nacionais: uma perspectiva intercultural com aplicabilidade para o ensino de português LE/L2**. 2017. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998. Primeira publicação em 1994. Tradução de Myriam Avila, Eliana Lourenço De Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta poscolonial para a produção de materiais didáticos de português como língua adicional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, SP, n. 43, p. 155–191, 2019. DOI: 10.20396/lil.v0i43.8658345. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/lil/article/view/8658345>. Acesso em: 29 abr. 2021.

BORGHETTI, Claudia. Interculturality as collaborative identity management in language education. **Intercultural Communication Education**, [S.l.], v. 2, n. 1, p. 20-38, 30 abr. 2019. Castledown Publishers. <http://dx.doi.org/10.29140/ice.v2n1.101>.

BOTTURA, Eleonora Bambozzi. **Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL. Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (Delp). Ministério das Relações Exteriores. **Programa de Estudantes-Convênio de Graduação - PEC-G**. Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 01 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). EDITAL Nº 49, DE 29 DE JUNHO DE 2020. **Diário Oficial da União: seção 3**. Brasília, DF, 2 jul. 2020a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2020/edital_n49_29062020.pdf. Acesso em: 1 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento Base do exame Celpe-Bras**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020b.

BRASIL, Ministério das Relações Exteriores. **Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial portuguesa** – Brasília: FUNAG, 2020c.

BREIDENBACH, Joana; NYÍRI, Pál. **Seeing Culture Everywhere: From Genocide to Consumer Habits**. Seattle: University of Washington Press, 2011.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, Michael. Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. *In*: JACKSON, Jane (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Eua/Canadá: Taylor & Francis Group, 2012. p. 85-97.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad**. México: Editorial Grijalbo, 1989. 391 p.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009. 284 p. Tradução de Luiz Sérgio Henriques.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, Mar. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000100015&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Mar. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Souza Santos e a educação intercultural. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?. uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 76-96.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Interculturalizar, Descolonizar, Democratizar: uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802-820, set. 2016c. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300802&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 19 mai. 2021. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143455>.

CAPUTO, Irma. 5X FAVELA: agora por nós mesmos. **Ensaio em Português Como Segunda Língua Ou Língua Estrangeira**, Rio de Janeiro [n. p.], 05 dez. 2017. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/32235/32235.PDF>. Acesso em: 01 fev. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 10, n. 29, p. 151-169, jul. 2010. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 21 abr. 2021.

CAVALCANTI, Marilda. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translingues. *In*: LOPES, Luiz Paulo da Moita (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para antonieta celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 211-226.

CELPE-BRAS. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. *In: Panorama da contribuição do Brasil para a difusão do Português*. Brasília: FUNAG, 2021. Disponível em: http://funag.gov.br/biblioteca-nova/produto/loc_pdf/1143/1/panorama_da_contribuicao_do_brasil_para_a_difusao_do_portugues. Acesso em junho de 2021.

CERTEAU, Michael de. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995

CHIN, Sin Zi. Voices from the “East” in the “West”: An Analysis of the Cultural Discourse of Chinese Lecturers in France. *In: DERVIN, F.; MACHART, R. (Eds.). Intercultural Communication with China: Beyond (Reverse) Essentialism and Culturalism?*. Singapore: Springer Singapore, 2017. p. 173–184.

CHRISTINO, Beatriz. “Hoje nós não somos mais Huni Kuin só na nossa língua”: o português Kaxinawá em interações transculturais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [s.l.], v. 57, n. 3, p.1486-1511, set. 2018. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/01031813865369044234>. Acesso em: 01 mar. 2019.

COSTA, Everton Vargas. Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v.9, n. 1, p. 190-206, 2018.

DAMAZO, Liliane Oliveira. **A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira**. 2012. Dissertação (Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais), Belo Horizonte, 2012.

DEARDORFF, Darla K. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. **Journal Of Studies In International Education**, [S.L.], v. 10, n. 3, p. 241-266, set. 2006. SAGE Publications. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1177/1028315306287002>. Acesso em: 02 fev.2019.

DEARDORFF, Darla K. **Handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre (RS): Artmed, 2006. 432 p. Tradução de Sandra Regina Netz.

DERVIN, Fred. **An Introduction to Proteophilic Competences: On Assessing Interculturality**. Department of French Studies, University of Turku, Finland, 2006.

DERVIN, Fred. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts in higher education. **New Approaches to Assessment in Higher Education**. p.157-174, 2010.

DERVIN, Fred. A plea for change in research on intercultural discourses: a liquid approach to the study of the acculturation of chinese students. **Journal Of Multicultural Discourses**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 37-52, mar. 2011. Informa UK Limited. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>. Acesso em 13 set. 2018.

DERVIN, Fred. (Ed.). **Interculturality in Education: A Theoretical and Methodological Toolbox**. Helsinki, Finland: Palgrave, 2016.

DERVIN, Fred. **Critical Interculturality: lectures and notes**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

DERVIN, Fred; SIMPSON, Ashley. **Interculturality and the political within education**. New York: Routledge, 2021 [*Vital Souce e-book file*].

DERVIN, Fred; GROSS, Zehavit (Ed.). **Intercultural Competence in Education: Alternative Approaches for Different Times**. London: Palgrave Macmillan, 2016.

DERVIN, Fred; MACHART, Regis. **Cultural Essentialism in Intercultural Relations**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 51, n. 2, p. 435–458, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645362>. Acesso em: 3 mai. 2021.

DOURADO, Maura Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2010. Cap. 2. p. 33-52.

ERIKSEN, Thomas Hylland. Between universalism and relativism: 'A critique of the UNESCO concept of culture'. In: COWAN, J. K., DEMBOUR, M; WILSON, R. (Ed), **Culture and rights. Anthropological perspectives** (pp. 127–148). Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

EVASON, Nina; SCROOPE, Chara (org.). **Cultural Atlas**. 2016. Disponível em: <https://culturalatlas.sbs.com.au/about>. Acesso em: 26 nov. 2019.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem": redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada e visão de linguagem: por uma INdisciplinaridade radical. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 17, n. 4, p. 599-617, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000400599&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 15 Mar. 2021.

FANJUL, Adrián Pablo. Os gêneros "desgenerizados": discursos na pesquisa sobre espanhol no Brasil. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso** 2012, v. 7, n. 1, pp. 46-67. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-45732012000100004>. Acesso em: 15 Mar. 2021.

FARIAS, Juliana Salles. **O brasileiro não respeita as regras? indulgência e restrição na sociedade brasileira e sua aplicabilidade no ensino de PL2E**. 2014. Dissertação (Estudos da

Linguagem) - Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educacionais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2000. Cap. 5. p. 67-81.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/jun./jul./ago. de 2003. p. 16-35.

FONTANA, Mónica Graciela Zoppi. O Português do Brasil como Língua Transnacional. In: FONTANA, Mónica Graciela Zoppi (org.). **O Português do Brasil como Língua Transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009. p. 13-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTOSO, Viviane Aparecida Bagio. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, Edleise. (org.). **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 207-236

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUILHERME, Maria Manuela; DIETZ, Gunther. Diferencia en la diversidad: perspectivas múltiples de complejidades conceptuales multi, inter y trans-culturales. **Estudios sobre las culturas contemporáneas**, N°. 40, 2014, p. 13-36. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4990952>. Acesso em: nov. 2020.

HALL, Edward Twitchell. **The Silent Language**. New York: Double Day Anchor Book, 1959.

HALL, Stuart (ed.). **Representation: cultural representations and signifying practices**. Londres: Sage, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. Tradução Adelaine La Guardia Resende et al.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A Editora, 2006. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

HANNERZ, Ulf. Reflections on varieties of culturespeak. **European Journal of Cultural Studies**, [S.L.], v. 2, n. 3, p. 393-407, set. 1999. SAGE Publications.

HOFF, Hild Elisabeth. From 'Intercultural Speaker' to 'Intercultural Reader': a proposal to reconceptualize intercultural communicative competence through a focus on literary reading. In: DERVIN, Fred; GROSS, Zehavit (ed.). **Intercultural Competence in Education: alternative approaches for different times**. Londres: Palgrave Macmillan, 2016. p. 51-71.

HOFSTEDE, Geert; HOFSTEDE, Gert Jan; MINKOV, Michael. **Cultures and organizations: software of the mind**: intercultural cooperation and its importance for survival. McGraw-Hill, 2010.

HOFSTEDE, Geert; HOFSTEDE, Gert Jan. **The 6-D model of national culture**. Disponível em: <https://geerthofstede.com>. Acesso em: 01 abr. 2020.

HOLLIDAY, Adrian. Culture, communication, context and power. *In*: JACKSON, Jane (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. New York: Routledge, 2012. p. 37-51.

HOSKINS, Bryony; SALLAH, Momodou. Developing intercultural competence in Europe: the challenges. **Language and Intercultural Communication**, [s.l.], v. 11, n. 2, p.113-125, maio 2011. Informa UK Limited.

IOM, International Organization For Migration. **World Migration Report 2020**. 2019. Disponível em: <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020-chapter-1>. Acesso em: 05 dez. 2020.

JORDÃO, Clarissa Menezes. A posição de professor de inglês no Brasil: hibridismo, identidade e agência. **Letras & Letras**, v. 26, n. 2, 21 mar. 2010.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico: farinhas do mesmo saco?. *In*: ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco (org.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Campinas (Sp): Pontes Editores, 2013. p. 69-90. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada Vol.33.

KLEIMAN, Angela. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. Cap. 1. p. 39-58. Festschrift para Antonieta Celani.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2011.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1998. 134 p.

KRAMSCH, Claire. Intercultural communication. **The Cambridge Guide to Teaching English To Speakers of Other Languages**, [s.l.], p. 201-206, 15 fev. 2001. Cambridge University Press.

KRAMSCH, Claire. From Practice to Theory and Back Again. *In*: BYRAM, Michael; GRUNDY, Peter (ed.). **Context and Culture in Language Teaching and Learning**. Great Britain: Multilingual Matters, 2003. p. 4-17.

KRAMSCH, Claire. Culture in language teaching. *In*: Brown, K. (ed.). **Encyclopedia of Language and Linguistics**. Vol. 3. 2nd edition. Oxford: Elsevier Science, 2006. p. 322-329.

KRAMSCH, Claire. Re-reading Robert Lado, 1957, *Linguistics across Cultures*. Applied linguistics for language teachers. **International Journal of Applied Linguistics**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 241-247, jul. 2007. Wiley.

KRAMSCH, Claire. **The Multilingual Subject**. Oxford: Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, Claire. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language Teaching**. [S.l.], v. 44, n. 3, p.354-367, Cambridge University Press (CUP): 6 dez. 2010.

KRAMSCH, Claire. Language and Culture. *In*: SIMPSON, James (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis Books, 2011. p. 305-317.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S.l.], v. 12, n. 3, p. 134-152, dez. 2017. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2018.

KRAMSCH, Claire. **Language as Symbolic Power**. Cambridge (UK): Cambridge University Press, 2021.

KÖCHE, José Carlos. **Fundamentos de Metodologia Científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. Problematizing Cultural Stereotypes in TESOL. **Tesol Quarterly**, v. 37, n. 4, 2003, p. 709-719. JSTOR, www.jstor.org/stable/3588219. Accessed 22 Mar. 2021.

KUNRATH, Simone Paula. **Os descritores gerais e a progressão dos níveis de proficiência do Exame Celpe-Bras**. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

LADO, Robert. **Linguistics across cultures: applied linguistics for language teacher**. 10. ed. United States of America: Ann Arbor - The University of Michigan Press, 1957. With a Foreword by Charles C. Fries.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Key concepts in language learning and language education. *In*: SIMPSON, James (ed.). **The Routledge Handbook of Applied Linguistics**. New York: Taylor & Francis Books, 2011. p. 155-170.

LAVANCHY, Anne; GAJARDO, Anahy; DERVIN, Fred. Interculturality at stake. *In*: LAVANCHY, Anne; GAJARDO, Anahy; DERVIN, Fred (ed.). **Politics of interculturality**. Newcastle (Uk): Cambridge Scholars Publishing, 2011.

LEMOS, Deise Dulce Barreto de. Identidades brasileiras no samba-exaltação: uma contribuição cultural para o ensino de português como segunda língua para estrangeiros. **Ensaio em Português Como Segunda Língua Ou Língua Estrangeira**, Rio de Janeiro, p. 1-17, 01 dez. 2020. Faculdades Católicas. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=50533@1>. Acesso em: 20 fev. 2021.

LI, Yongjian; DERVIN, Fred. Interculturality in a different light: modesty towards democracy in education?. **Intercultural Communication Education**, [S.L.], v. 1, n. 1, p. 12-26, 1 abr. 2018.

LIDDICOAT, Anthony J; PAPADEMETRE, Leo; SCARINO, Angela; KOHLER, Michelle. **Report on intercultural language learning**. Australia: University of South Australia, 2003.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802007000300004&lng=en&nrm=iso. Acesso em Jan. 2021.

LIRA, Camila; RICCIOPPO, Ana Paula Ribeiro. Resgatando a cultura brasileira nas aulas de POLH. In: SOUZA, Ana; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (org.). **Português como Língua de Herança: uma disciplina que se estabelece**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2020. p. 149-180.

LISBOA, Sônia Maria do Nascimento. “**Eu quase desisti de namorar brasileiros**”. **Relacionamentos amorosos entre brasileiros e britânicos: uma abordagem intercultural com aplicabilidade para o ensino de PL2E**. 2017. Dissertação (Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

LOPES, Ana Maria D'Ávila. Da coexistência à convivência com o outro: entre o multiculturalismo e a interculturalidade. **REMHU, Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, Brasília, v. 20, n. 38, p. 67-81, junho 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1980-85852012000100005&lng=en&nrm=iso. Acesso em 23 Fev. 2021.

LÓPEZ, Luis Enrique; KÜPER, Wolfgang. La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, v. 20, p. 17-85, 01 maio 1999. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1041>. Acesso em: 01 jul. 2020.

LOPEZ, Luis Enrique. La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. *In: Documento de Apoyo (UNESCO/ OREALC) - Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 2001. p. 1-28.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. *In: LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Epu, 1986. Cap. 3. p. 35-44.

MAHER, Terezinha Machado. Ser professor sendo índio: questões de língua(gem) e identidade. 1996. 261f. Tese (Estudos da Linguagem) - Instituto de Estudos da Linguagem, - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269150>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

MAHER, Terezinha M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.*

MAHER, Terezinha M. Políticas linguísticas e políticas de identidade: currículo e representações de professores indígenas na Amazônia ocidental brasileira. **Currículo sem fronteiras.** v. 10, n.º. 1, pp. 33-48, 2010.

MARTIN, Judith N.; NAKAYAMA, Thomas K.; CARBAUGH, Donal (ed.). The history and development of the study of intercultural communication and applied linguistics. *In: JACKSON, Jane (ed.). **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication.** New York: Routledge, 2012. p. 17-36.*

MARTINS, Alexandre Ferreira; YONAHA, Tábata Quintana. O Celpe-Bras como marco epistemológico na área de Português como Língua Adicional: abertura a uma perspectiva discursiva/dialógica de autoria brasileira. *In: ROCHA, Nildicéia Aparecida; GILENO, Rosângela Sanches da Silveira (org.). **Português Língua Estrangeira e suas interfaces.** Campinas (SP): Pontes Editores, 2021. p. 43-65.*

MATHIAS, Fernando; YAMADA, Erika. **Declaração da ONU sobre direitos dos povos indígenas.** 2018. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_ONU_sobre_direitos_dos_povos_ind%C3%ADgenas. Acesso em: 02 abr. 2018.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? *In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira.** Campinas (Sp): Pontes Editores, 2010. Cap. 3. p. 53-77.*

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE-L2. **EntreLíngua**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203-221, jul./dez. 2015

MENDONÇA, Marcos. **Como trabalhar cultura em aulas de PLE.** Brasília: Vila Brasil - Língua e Cultura, 2020.

MENEZES, Ester Roos de. **Crenças de professores de PLE e alunos asiáticos do CELIN-UFPR.** 2015. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2002. Cap. 1. p. 9-29.*

MCCONACHY, Troy; LIDDICOAT, Anthony J. Meta-pragmatic Awareness and Intercultural Competence: The Role of Reflection and Interpretation in Intercultural Mediation. *In: DERVIN, Fred; GROSS, Zehavit. **Intercultural Competence In Education.** Londres, Palgrave Macmillan UK, 2016, p.13-30,*

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguagem, Interação e formação de professor. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 75, n. 179/180/181, p. 301-371, jan./dez. 1994.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Discurso de identidade em sala de aula de leitura: a construção da diferença. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 10, n. 2, out. 2019. ISSN 1678-460X. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/45412>. Acesso em: 25 ago. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRICIO, Branca Falabella. Discurso como arma de guerra: um posicionamento ocidentalista na construção da alteridade. **DELTA**, São Paulo, v. 21, n. spe, p. 239-283, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?cript=sci_arttext&pid=S0102-44502005000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03 nov. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da; FABRICIO, Branca Falabella. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, [S.l.], v. 17, n. 4, p. 711-723, 9 dez. 2019. UNISINOS - Universidade do Vale do Rio Dos Sinos. <http://dx.doi.org/10.4013/cld.2019.174.03>. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2019.174.03>. Acesso em: 01 jul. 2020.

MONTIEL, Edgar. **A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização**. *In*: SIDEKUM, A. (org.) **Alteridade e Multiculturalismo**. Ijuí: Editora Ijuí, 2003, p. 15-50.

MOUTINHO, Ricardo R. S. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

MOUTINHO, Ricardo; ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. Diplomacia cultural no ensino de línguas estrangeiras: algumas evidências apontadas por professores de PLE. **Revista do Instituto Internacional da Língua Portuguesa**: Platô, Cidade da Praia, Cabo Verde, v. 3, n. 5, p. 10-20, 2014. Semestral. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/62885052/plato-vol-3-n-5-2014-o-ensino-das-linguas-portuguesa-e-chinesa>. Acesso em: 04 fev. 2021.

NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo**. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

NEGRI, Marcia Fanti. **Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame Celpe-Bras**. 2019. 200 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

OLIVEIRA, Flávia da Silva Pereira Albuquerque. **O estereótipo da mulher brasileira nas propagandas de cerveja e a formação intercultural dos aprendizes de PL2E.** 2015. Tese (Estudos da Linguagem) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** Campinas (SP): Pontes Editores, 2001.

PAIVA, Aline Fraiha. **Perspectivas (inter)culturais em séries didáticas de português língua estrangeira.** Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

PAIVA, Aline Fraiha. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural.** 2015. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira e. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos.** 1ed. São Paulo: Parábola, 2019.

PARAQUETT, Márcia. **Discursos, estéticas e pedagogias interculturais femininas da América Latina.** Youtube. Disponível em: < <https://youtu.be/gWuhpMd-y40>>. Acesso em 15 de mar. 2021.

PENG, Ren-Zhong; ZHU, Chongguang; WU, Wei-Ping. Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: a bibliometric analysis. **International Journal of Intercultural Relations**, [S.l.], v. 74, p. 58-68, jan. 2020. Elsevier BV.

PENNYCOOK, Alastair. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 67-84.

PILLER, Ingrid. **Intercultural Communication: a critical introduction.** Edinburgh: Edinburgh University Press, 2011.

PILLER, Ingrid. **Herder: an explainer for linguists.** 2016. Disponível em: <https://www.languageonthemove.com/herder-an-explainer-for-linguists>. Acesso em: mar. 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade, poder, globalização e democracia. **Revista Novos Rumos**, [S.l.], n. 37, p. 4-28, 2001, tradução de Dina Lida Kinoshita em 2002. Faculdade de Filosofia e Ciências.

RISAGER, Karen. Language teaching and the process of European integration. *In*: Byram, M.; Fleming, M. (Ed.). **Language learning in Intercultural perspective: approaches through drama and ethnography.** Cambridge: Cambridge University Press, p. 242- 254, 1998.

RISAGER, Karen. **Language and Culture: global flows and local complexity.** Clevedon • Buffalo • Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2006.

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. Ensino de língua estrangeira como prática translíngua: articulações com teorizações bakhtinianas. **DELTA**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 411-445, dez. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502015000200411&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mai. 2021.

SACAVINO, Susana B. Educação descolonizadora e interculturalidade: notas para educadoras e educadores. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação "outra"?. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 188-202.

SAID, Edward W. **Orientalismo**: o oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1978. 370 p. Tradução de Tomás Rosa.

SAKAMORI, Lieko. **A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras. Campinas**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 2006.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. O componente cultural no ensino e aprendizagem de línguas: desenvolvimento histórico e perspectivas na contemporaneidade. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 54, n. 2, p. 361-392, Set. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.phpscript=sci_arttext&pid=S0103-18132015000200361&lng=en&nrm=iso. Acesso em 26 jun. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, [S.l.], n. 63, p. 237-280, 1 out. 2002. OpenEdition.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. If God Were a Human Rights Activist: Human Rights and the Challenge of Political Theologies Is Humanity Enough? The Secular Theology of Human Rights', 2009 (1) **Law, Social Justice & Global Development Journal** (LGD).

SANTOS, Danúzia Torres dos; MELLO, Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de. Entre a praia e a nau: reflexões em torno dos conceitos de identidade, cultura e competência intercultural em contexto de ensino de PLE. *In*: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortíz (org.). **Língua e cultura no contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2010. Cap. 10. p. 181-190.

SCARAMUCCI, Matilde; RODRIGUES, Meirélen. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame Celpe-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. *In*:

SIMÕES, A. R. M.; CARVALHO, A. M.; WIEDEMANN, L. **Português para falantes de espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

SCARAMUCCI, MATILDE V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. **Linguarum Arena**, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011.

SCARAMUCCI, MATILDE V. R. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. **Revista DIGILENGUA**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 12, jun. 2012, p. 48-67.

SCARAMUCCI, MATILDE V. R. Entrevistada por Elyso Soares Santos Junior e Leandro Rodrigues Alves Diniz. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n. 104, p. 167-181, jan./abr. 2019. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/4284/0>.

SCHLATTER, Margarete. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/historia>. Acesso em: 03 jan. 2020.

SCHLATTER, Margarete; BULLA, Gabriela da Silva; COSTA, Everton Vargas da. Português como Língua Adicional: uma entrevista com Margarete Schlatter. **ReVEL**. vol. 18, n. 35, 2020.

SEN, Amartya. How Does Culture Matter? *In*: RAO, Vijayendra; WALTON, Michael (ed.). **Culture and Public Action**. Stanford, California: Stanford University Press, 2004. Cap. 2. p. 37-58.

SEQUEIRA, Rosa Maria - A comunicação intercultural é uma utopia?. "**Avanços em Literatura e Cultura Portuguesas: Século XX**". [S.l.]: AIL/Através Editora, 2012. ISBN 978-84-87305-59-7. Vol. 3, p. 303-316

SKLIAR, Carlos Bernardo. É o outro que retorna ou é um eu que hospeda? **Notas sobre a pergunta obstinada pelas diferenças em educação**. Trabalho apresentado na 25ª Reunião Anual da ANPEd. Caxambu, MG, 29 de setembro a 2 de outubro de 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 73-102.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. Cultura, Língua e Emergência Dialógica. **Letras & Letras** (UFU. Impresso), v. 26, p. 289-306, 2010.

STREET, Brian. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. *In*: GRADDOL, David *et al* (ed.). **Language and culture: papers from the annual meeting of the british association of applied linguistics held at trevelyan college, University of Durham, september 1991**. Clevedon • Philadelphia • Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 1993. p. 23-43.

TONELLI, Fernanda. **Sur o no Sur: cultura na formação de professores de línguas em contextos ibero-americanos**. 2020. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) -

Curso de Linguística e Língua Portuguesa, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara (SP), 2020.

TUBINO, Arias-Schreiber Fidel. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. **Derecho & Sociedad**, n. 19, p. 299-311, 3 maio 2002.

TUBINO, Arias-Schreiber Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: **Encuentro continental de educadores agustinos**, 2005, Lima. Anais eletrônicos. Disponível em:
<http://www.oalagustinos.org/edudocLAINTELCULTURALIDADCR%C3%8DTICACOMO%PROYECTO%C3%89TICO.pdf>. Acesso em: 15 jan.2020

TUBINO, Arias-Schreiber Fidel. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. Cap. 1. p. 22-36.

VALLE, Gabriela Viol. Campanhas contra o assédio no carnaval brasileiro: uma reflexão sobre aspectos culturais e as aulas de PL2E. **Ensaio em Português como Segunda Língua Ou Língua Estrangeira**, p. 1-18, 08 jan. 2021. Faculdades Católicas. <http://dx.doi.org/10.17771/pucrio.ple.51196>. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=51196@1>. Acesso em: 01 mar. 2021.

VIANA, Nelson. **Sotaque Cultural: uma proposta para compreensão de traços culturais (re)velados na interação em Língua Estrangeira**. 2003. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

WALSH, Catherine. **La interculturalidad en la educación**. Lima: Ministério da educação/UNICEF, 2005

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, p. 131-152, 2008.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, Luis; WALSH, Catherine. **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação "outra"?**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

WANG, Xiaojing. Hopeful Disappointment: Cultural Morphology and the Relation Between China and Europe. In: *Intercultural Communication with China*, [S.l.], p.9-39, 2017. Springer Singapore.

WAHYUDI, Ribut. Intercultural Competence: Multi-dynamic, Intersubjective, Critical and Interdisciplinary Approaches In: DERVIN, Fred; GROSS, Zehavit (ed.). **Intercultural Competence in Education: alternative approaches for different times**. Londres: Palgrave Macmillan, 2016. p. 143-166.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da *et al* (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis (RJ): Editora Vozes, 2014. p. 7-72. Traduções de Tomaz Tadeu da Silva.

YIN, Robert K. **Qualitative Research**: from Start to Finish, Second Edition. New York: The Guilford Press, 2016. v. Second edition. ISBN 9781462521340. Disponível em: [https://search-ebscohostcom.libproxy.berkeley.edu/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1017588&site=ehost-live](https://search.ebscohostcom.libproxy.berkeley.edu/login.aspx?direct=true&db=nlebk&AN=1017588&site=ehost-live). Acesso em: 30 jul. 2020.